الجامعة الأردنيـة
كلية الدراسات العليا

التاريـــخ: / /

نموذج رقم (١٨)
اقرار والتزام بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها لطلبة الدكتوراه

أنا الطالب: نايف صالح سليمان العبيد الرقم الجامعي: ٩٠٧٠٠٦٦

التخصص: مناهج عامة الكلية: العلوم التربوية

اعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد رسائل الماجستير والدكتوراة عندما قمت شخصيا" باعداد رسالتي / اطروحتي بعنوان: أثر استخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات في تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي ذوات الدافعية المتنوعة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية

وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل والأطاريح العلمية. كما أنني أعلن بأن رسالتي /اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من رسائل أو أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فانني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب: .... التاريخ: ٣ / ٨ / ٢٠١١ م

أثر استخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات في تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي ذوات الدافعية المتنوعة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية

إعـداد

نايفة صالح سليمان العيد

المشرف

الأستاذ الدكتور أمين بدر الكخن

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج والتدريس

كلية الدراسات العُليا

الجامعة الأردنية

آب، ٢٠١١

الجامعة الأردنية

نمــوذج تفــويض

أنا الطالبه : نايفه صالح سليمان الكسيد . ، أفــوض الجامعــة الأردنيــة بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤســسات أو الهيئــات أو الأشــخاص عند طلبها.

التوقيع:

التاريخ: ٣/٨/٢٠١١ م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (**أثر استخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات في تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائي ذوات الدافعية المتنوعة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية**) وأجيزت بتاريخ ٢٠ / ٧ /٢٠١١.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور: أمين بدر علي الكخن، مشرفاً أستاذ – مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية	....
الدكتور عايش زيتون ، عضواً أستاذ – مناهج وأساليب تدريس العلوم	....
الدكتور:عبدالكريم سليم الحداد ، عضواً مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية	....
الدكتور راتب قاسم عاشور ، عضواً مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية جامعة اليرموك	....

الإهداء

إلى من تتسابق الكلمات لتخرج معبرة عن مكنون ذاتها

إلى من علمتني وعانت الصعاب لأصل إلى ما أنا فيه

إلى من قدمت لي كل رعاية وحنان وشملتني بدعائها الصالح الذي أنار لي الطريق

إلى والدتي العزيزة نبع الحنان ... أطال الله في عمرها

إلى من أحمل أسمه بكل أفتخار

إلى من علمني النجاح والصبر

إلى من أفتقده في مواجهة الصعاب

إلى الروح التي علمتني البداية ولم يمهلها القدر لترى النهاية

إلى روح والدي طيب الله ثراه وأسكنه فسيح جناته ... الذي كنت أرجو أن يبارك هذا الجهد .

إلى من أستمد منهم حماسي وإصراري

إلى من شدوا على يدي لإكمال مشواري

إلى أشقاء وشقيقات الروح والجسد

إلى كل نبضة إحساس تعاطفت معي طوال فترة دراستي في هذا البرنامج

أهدي لهم هذا العمل المتواضع

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه ، والصلاة والسلام على أشرف الخلق سيدنا محمد ، وعلى آله وصحبه أجمعين ومن اهتدى وسار على نهجه إلى يوم الدين ، فالشكر لله عزوجل على وافر نعمته التي تكرم بها علينا وكرمنا بها دون مخلوقاته ، ورعايته وتوفيقه لي لإنجاز هذا العمل العلمي المتواضع وبعد :

يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر ووافر الاحترام والتقدير، والعرفان بالفضل والجميل إلى أستاذي الدكتور أمين بدر علي الكخن، الذي بذل جهداً كبيراً لتصل هذه الأطروحة إلى ما هي عليه الآن، والذي جاد عليّ بعلمه ووقته ونصحه ورعايته لهذا العمل بكل مراحله، فكان لتوجيهاته وإرشاداته الوقع الكبير في نفسي والنبراس المنير لطريقي في الإنجاز والآداء.

كما وأقدم جزيل الشكر والعرفان إلى الأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة وهم:
الأستاذ الدكتور : عايش زيتون ، الذي لم يبخل عليّ بتوجيهاته القيمة وإرشاداته العلمية وبخاصة في مجال المنهجية والإحصاء ، والدكتور : راتب عاشور، والدكتور : عبدالكريم الحداد ، وذلك لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة وإثرائها بملحوظاتهم وإرشاداتهم.

وأختم شكري كما ابتدأته بحمد الله تعالى الذي منحني القدرة على إتمام هذا البحث. وأخيراً اسأل الله العلي العظيم أن يوفق الجميع لما يحبه ويرضاه في الدنيا والآخرة... إنه سميعٌ مجيب.

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

أثر استخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات في تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائي ذوات الدافعية المتنوعة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية

إعـداد

نايفة صالح سليمان العيد

المشرف

الأستاذ الدكتور أمين بدر علي الكخن

الملخـص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات في تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي ذوات الدافعية المتنوعة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

وتكون أفراد الدراسة من (٧٠) تلميذة من تلميذات الصف السادس الإبتدائي موزعات في مدرستين حكوميتين، بواقع شعبتين مثلت إحداهما المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات، والأخرى المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ، جُمعت بيانات الدراسة باستخدام أداتين هما: اختبار الاستيعاب القرائي واختبار التعبير الكتابي اللذان صُمما خصيصاً لأغراض هذه الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة:

- وجد فرق ذو دلالة بين متوسطي درجات التلميذات على اختبار الاستيعاب القرائي تُعزى إلى طريقة التدريس باستخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات، وهذه الفروق لصالح تلميذات المجموعة التجريبية ، بينما لم يوجد فرق ذو دلالة في الاستيعاب القرائي يُعزى للتفاعل بين الطريقة والدافعية .

- وجد فرق ذو دلالة بين متوسطي درجات التلميذات على اختبار التعبير الكتابي تُعزى إلى طريقة التدريس باستخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات، وهذه الفروق لصالح

تلميذات المجموعة التجريبية ، بينما لم يوجد فرق ذو دلالة في التعبير الكتابي يُعزى إلى التفاعل بين الطريقة والدافعية .

اوصت الدراسة :

بالعمل على تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، من خلال تشجيع المعلمات على التدريس باستخدام البرمجيات التعليمية المحوسبة وذلك بإقامة دورات تدريبية من قِبل المشرفات التربويات لتشجيعهن على التدريس باستخدام تلك البرمجيات التعليمية المحوسبة ، ومتابعتهن داخل المدارس، لإطلاعهن على ماهو جديد في هذا المجال. وعلى تطوير الكتب المدرسية والمواد التعليمية للصفوف المختلفة، والقيام بإجراء المزيد من الدراسات لفهم التأثيرات التي تحدثها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على التعليم بشكل عام، والاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي بوجه خاص.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

المقدمة:

يتميز العصر الذي نعيش فيه بالتغيرات السريعة، والتطورات المذهلة في مجالات الحياة كافة، لذا أصبح من المتطلبات الأساسية لهذا العصر، إيجاد عقول مبتكرة قادرة على حل المشكلات التي تواجه مجتمعنا، متكيفة مع مختلف مناشط الحياة، ولها القدرة على تطبيق المعرفة في شتى قطاعات هذه الحياة، كما أصبحت بذلك المدرسة مطالبةً بأن تبذل جهدها لتربية الإنسان الواعي القادر على الفهم والتفكير السليم البناء، والمزود بالمعرفة والمهارات الأساسية.

ولمَّا كانت العملية التعليمية تعتمد على تكنولوجيا المعلومات بوصفها ركناً أساسيا من نظامها الشامل فإلزاماً على المؤسسات التعليمية الأخذ بمستجدات تكنولوجيا المعلومات وملاحقة التطور المتسارع في مناحي الحياة المعاصرة، من أجل تحقيق أهدافها وفق المنظومة التعليمية. ويُعد استخدام تكنولوجيا المعلومات من أبرز المستجدات التي أنتجتها التكنولوجيا الحديثة في القرن العشرين. فظهور الحاسوب فرض كثيراً من المتغيرات في جميع النواحي المعرفية والعملية حتى أصبحت بصمة الحاسب الآلي واضحة المعالم في جميع الميادين لتشكل أداة قوية لحفظ المعلومات ومعالجتها ونقلها وتبادلها بين المستخدمين (الشرهان، ٢٠٠٠).

ومع إطلالة القرن الحادي والعشرين أصبح من الصعوبة على الأفراد والمؤسسات التعليمية وغيرها الاستغناء عن أجهزة الحاسوب في مواكبة التطورات الحديثة في مجالات الحياة كافة. ففي مجال التعليم يرى بعض التربويين أهمية الحاسوب كوسيلة تعليمية تلعب دوراً مهماً في استثارة اهتمام التلميذات، وزيادة خبرتهن العلمية، وبناء المفاهيم العلمية السليمة، وإشباع حاجاتهن العملية وغير ذلك (البجة، ٢٠٠١).

وتعد تكنولوجيا المعلومات من الوسائل التعليمية التي تتميز بعدد من الصفات التي تساعد في تفعيل دور التلميذة وزيادة تحصيلها، عن طريق إنتاج برمجيات تعليمية فنية عالية، لا تتوفر في أي جهاز آخر حيث يمكن إنتاج برمجيات حاسوبية لمواد تعليمية وعرضها بطريقة ممتعة يسهل تعلمها مقارنة مع الوسائل التعليمية الأخرى (الفار، ٢٠٠٢).

واختلفت النظرة إلى التعليم عما كانت عليه في السابق، ونادت الاتجاهات التربوية الحديثة

بتقديم العلم من خلال التكنولوجيا، لتعزيز ثقافة علمية تكنولوجية للجميع، فالتطور السريع الذي يشهده هذا العصر في مجال العلم لم يدع مجالاً للتربويين والمتخصصين في مجال التربية لإهماله أوالتقليل من أهميته. وأصبح تقدم الأمم يُقاس بمدى قدرتها على استخدام المعرفة العلمية على اختلاف أنواعها، وتشكل التكنولوجيا التعليمية إحدى وسائل المعرفة في عالم اليوم (العجمي، ٢٠٠٦).

وتؤدي تكنولوجيا التعليم دوراً كبيراً في تحسين العمليات التربوية لأن استخدامها ينوع الخبرات التي تقدمها المؤسسة التعليمية للمعلمة والتلميذة، فتتيح لهما فرص المشاهدة، والاستماع، والممارسة، والتأمل، والتفكير، والاستنتاج، والتعليل، فهي بذلك تساعد التلميذة على النمو المعرفي في جميع الاتجاهات كما تعمل على تنويع مجالات الخبرة التي تمر بها المعلمة وإغنائها، إضافة إلى أن للتكنولوجيا دوراً في تعزيز الاتصال الفردي بين المعلمة والتلميذة في الوقت نفسه باستخدام أساليب الاتصال الجمعي حتى تحدث نمواً فعالاً في كل من الاتجاهات والقيم، لأن حل أي مشكلة يتطلب إثارة أكبر عدد ممكن من الأفكار والمعاني المرتبطة بخبرات الفرد السابقة والمحسوسة، فالتكنولوجيا بذلك تساعد على تركيز انتباه الشخص في الموضوع الذي تعالجه، وعليه فإن لتكنولوجيا التعليم دوراً مهما في توفير الظروف والإمكانات التعليمية المتفقة مع طبيعة المعلمة والمتعلمة واستعداداتهما وبالتالي تساعد في جعل المفاهيم التي تقدم لهما خلال المواقف التعليمية أكثر واقعية فتحقق نجاحاً تعليمياً باهراً (أبو جابر وقطامي، ١٩٩٨).

وقد أشار الفار (٢٠٠٢)، إلى أن الغاية المنشودة في إدخال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في مجال التعلم والتعليم هي جعل الحاسوب وسيلةَ تعلمٍ ذكية، فالحاسوب يساعد المتعلم على استثارة الدافعية، واستيعاب المفاهيم وتحسين التحصيل.

ويتناول الخطيب (١٩٩٣)، مزايا الحاسوب التربوي من جوانب أخرى، فيركز على قدرته على الاستجابة الفورية، وقدرته الفائقة على حفظ المعلومات بكميات هائلة ومعالجتها، وتقديم خدمات فردية لأعداد كبيرة من المتعلمين في آن واحد، يُضاف لها قدرة الحاسوب على ضبط وإدارة أنواع كثيرة ومختلفة من المواد والوسائل التعليمية مكوناً مايعرف بالوسائط المتعددة.

كذلك فإن البرمجيات المصممة جيداً تقدم تعليماً يراعي مبادئ التعليم الفعال، فالحاسوب يستثير الدافعية، ويستخدم وسائل سمعية وبصرية متعددة، ويقيّم استجابات التلميذة بدقة، وذلك يسمح بتقديم التغذية الراجعة الملائمة، ويشجع على الانتباه، والتذكر، ونقل أثر التعلم، وإتاحة

فرص الممارسة الكافية واللازمة لإتقان المهارات.

وأشار المناعي (١٩٩٥)، في دراسته حول التعليم بمساعدة الحاسوب وبرمجياته التعليمية، أن بعض نتائج الدراسات السابقة في مجال التعليم بمساعدة الحاسب أظهرت فاعلية استخدامه كوسيلة مساعدة في التعليم، ومن أهم نقاط الفاعلية أن الحاسوب يحقق الآتي:

١. يعمل على توفير عنصر التشويق وإثراء التعليم.
٢. تحقيق التفاعل مع المتعلم والتعزيز الفوري.
٣. يؤدي إلى زيادة تحصيل التلاميذ .
٤. يعمل على حفظ زمن التعلم مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
٥. يؤدي إلى سرعة تنفيذ التجارب باستخدام بعض البرمجيات .
٦. يقلل العبء التدريسي على المعلم ويوفر وقته.
٧. يؤدي إلى تحسين اتجاهات التلاميذ نحو الحاسوب.

وهكذا تتضح نواحي إيجابية عديدة للحاسوب في التربية والتعليم ، ممّا قد تساعد على تعلم المفاهيم والمهارات اللغوية ، مثل:الاستيعاب القرائي ، والتعبير الكتابي ، وهو مايتم التركيز عليه في هذه الدراسة.

ويُعد الاستيعاب القرائي من أهم مهارات القراءة ، ومن دونه لا تتحقق القراءة الجيدة. بل أصبح من أهم صفات القارئ الجيد أن يمتلك الدقة في القراءة، والعمق في الاستيعاب، والسرعة في الفهم، والاستمتاع بالقراءة، وتنوع الأغراض القرائية والتفاعل مع الأحداث، والنقد وإبداء الرأي والإبداع (شحاتة، ١٩٩٧).

وفي هذا المجال يؤكد سشتر (2001) Schuster، أن الاستيعاب تفاعل بين القارئ والنص المقروء، يتطلب في بنائه وتنميته استراتيجياتٍ ترتبط به، وتؤكد التواصل، وتهدف لتكوين قارئ منتج، يضيف من خبراته إلى ما يقرأ، ويربط بينها، ويؤلف المتشابه، ويكوِّن استنتاجات مقبولةً لها دعائمُ من خبراته الواسعة، فالاستيعاب بذلك هو إعادة بناء النص، وبحث ما وراء النص من كلمات وجمل.

ونتيجة لاستخدام الطرق الاعتيادية التي تُتَّبَعُ في المدارس العربية لتدريس القراءة ظهر جيلٌ لديه ضعف في الاستيعاب القرائي، وتراكمت على التلميذات العديدُ من المهارات التي لا بد

من إتقانها في القراءة، لا سيما وأن صعوبات الفهم - إذا لم تُعالج في وقت مبكر- تحول دون تقدّم التلميذة، وقد تستمر تلك الصعوبات إلى الصفوف العُليا (حبيب، ٢٠٠٣).

وكانت النظرة التربوية الاعتيادية في عصور خلت تنظر إلى القراءة على أنها مادة دراسية تعلم لذاتها ، والهدف منها زيادة الثروة اللغوية عند المتعلم. فنشأت عن ذلك مناهج تحتوي على نصوص لغوية ، يحفظها التلاميذ ، وأصبحت الأساليب التعليمية المتبعة تركز على الحفظ والتلقين، ودور المتعلم فيها سلبي ، ولم تكن تلك الأساليب تُراعي حاجات الأفراد وخصائصهم وميولهم، وقدراتهم (الفاخوري، ١٩٩٢).

وتعود كثير من أسباب ضعف التلميذات في الاستيعاب القرائي إلى أن بعض المعلمات ليس لديهن دراية كاملة بمهارات القراءة والطرق الحديثة المتبعة في تدريسها، والقراءة في نظرهن لا تتعدى سوى تمكين التلميذة من إدراك صور الكلمات وتمييز أشكالها، وكتابتها كتابة سليمة، إلى غير ذلك من المهارات التي تجعل القراءة مفهوماً آلياً (يونس، ٢٠٠٠).

وتحتل طريقة التدريس مكانة مهمة في العملية التربوية، فهي وسيلة رئيسة من وسائل إكساب التلميذات المعلومات والمهارات، وجعلهن قادرات على تطبيقها في مواقف جيدة. وبالرغم من ذلك نجد أبرز أسباب الضعف في الاستيعاب القرائي تتمثل بطريقة التدريس ؛ فهي لا تستثير دوافع التلميذات، واهتماماتهن، ولا تفي بحاجاتهن ورغباتهن (فهمي، ٢٠٠٣).

فالاستيعاب القرائي عملية مركبة معقدة، تتضمن عمليات عقلية عُليا كالتحليل، والتصنيف، والتركيب، والتقويم، والإبداع. ومن المعروف أن القُرَاء يختلفون في مستويات فهمهم للمادة المقروءة، وقد اهتم العلماء والمربين بدراسة الاستيعاب القرائي وتحليله ، فحددوا مهاراته، ومستوياته وأنماطه، وناقشوا الأساليب والإجراءات التي تسهم في تحسينه لدى التلميذات، وأجروا التجارب التربوية التي تكشف عن فعالية الاستراتيجيات المختلفة والطرق غير الاعتيادية في تنمية مهاراته (يونس، ٢٠٠٠).

لذا أصبح الاستيعاب القرائي موضوع بحث عند المهتمين بالتربية لتحديد مهارات الاستيعاب القرائي والعوامل التي تؤثر في هذا الاستيعاب، فتناولت البحوث التربوية الجانبين الرئيسيين لعملية التفاعل في الاستيعاب القرائي وهما: التلميذ والنص المقروء، فبالنسبة للتلميذ تبين وجود علاقة بين الاستيعاب القرائي للنص والمستوى القرائي للتلميذ وثروته اللغوية

(Beal & et al.,1990)، أما بالنسبة للنص المقروء فقد دلت الدراسات بأن الاستيعاب القرائي يتأثر ببنية النص وتنظيمه وبوجود العناوين الرئيسية والفرعية فيه، وبخصائصه من حيث اللغة والبنية والشكل والمضمون (Dansereau, 1990).

وفي هذا لا يحبذ السير على طريقة واحدة في تدريس الاستيعاب القرائي، بل على المعلمة أن تختار الطريقة التي تناسب الظروف المحيطة، وعلى المعلمة أيضاً أن تكون مدركةً لمميزات كل طريقة وعيوبها، وفي ضوء ذلك تختار الطريقة التي تحقق الأهداف المرجوة (الحارثي، ٢٠٠٣).

ويعد التعبير الكتابي متداخلاً في مهاراته اللغوية مع فروع اللغة الأخرى إلى حد كبير، وهذا يعني أن تقدم التلميذة في أحد فروع اللغة يسهم في تحقيق التقدم في المهارات اللغوية الأخرى، ممَّا يفرض على الباحثة دراسة تأثير التحسن في بعض القدرات اللغوية على الجوانب اللغوية الأخرى، فإذا حققت التلميذة تقدّماً في موضوع القواعد، فإن ذلك يسهم في تنمية جوانب لغوية مختلفة مثل التعبير الكتابي (السيد، ٢٠٠٤).

وللتعبير الكتابي قيمة اجتماعية كبيرة، فالمجتمع يحتاج إلى التعبير الكتابي لتدوين المعارف والعلوم وحفظ الأعمال العامة والخاصة، بل إن قيمته تتجلى بشكل واضح في حفظ التراث البشري في مختلف مراحله القديمة والحديثة، إضافةً إلى ربط منجزات الشعوب الحاضرة بماضيها، وتأخذ هذه القيمة مكانتها الرفيعة فيما يتمتع به أصحاب المواهب العالية في التعبير الكتابي من احترام وتقدير في مجتمعهم، وفي الاعتماد عليهم في أمور الحياة المختلفة التي تتمثل في الدعاية والسياسة والإرشاد وفي الكتابات الفنية الجمالية (البجة، ٢٠٠١).

ويعطي التعبير الكتابي الفرصة للتلميذات للتفكير واختيار الأفكار المناسبة وانتقاء الألفاظ والتراكيب اللغوية، إضافة إلى تنسيق الأسلوب وجودة الصياغة. لذا لابد من النظر إلى إتقان المهارات اللغوية في أطار كلي مترابط، فالمعرفة بالقواعد على المستوى النظري فقط لاتحقق الأهداف المرجوة من تدريسه، لذا لا بد من أن يلازم ذلك جانب التطبيق والذي يسهم في تثبيت القواعد في أذهان المتعلمين. وأفضل الأساليب في تدريس التعبير الكتابي هو ما ارتبط بالنظرية البنائية وبالممارسة والمحاكاة، ويُعد التدريس باستخدام تكنولوجيا المعلومات من الأساليب والطرق التي تضمن للمتعلم التعلم بالممارسة والمحاكاة (الدليمي، ٢٠٠٤).

وتلعب الدافعية دوراً مهما في تحصيل المواد التعليمية المختلفة، فقد نلاحظ أن التلميذات متدنيات الدافعية لهن خصائصهن التحصيلية كما للتلميذات مرتفعات الدافعية خصائصهن، وأياً كانت الخصائص، فإننا نجد أن لذلك تأثيراً على التحصيل الدراسي، فالاستفادة من ظروف التعليم المختلفة واستثمار الظروف التعليمية المتاحة لا يمكن أن يكون ما لم تتوفر لدى التلميذة الدافعية المناسبة للتحصيل أو الإنجاز؛ مما يعطي موضوع الدافعية أهمية خاصة بين المتغيرات النفسية ذات العلاقة بالتحصيل الدراسي.

ويركز المختصون في علم النفس التربوي على دافعية التلميذة للتعلم المرتبطة بتأثير الأخريات ومنهن المعلمات بطبيعة الحال، فللمعلمات تأثيرٌ لا ينكر على التلميذات، من حيث شكل العلاقة بينهن وبين المتعلمة، ومن حيث اختيار المعلمات لاستراتيجيات التدريس المناسبة التي تبرز وتؤكد دورهن في تعزيز دافعية التحصيل (Orpen,1994).

إن مشاكل الدافعية يجب أن تُحل عند تصميم مواد التعليم، حيث يستطيع المعلمون حفز دافعية التلاميذ بطرق مختلفة، منها استعمال المواد الصفية التي تحافظ على نشاط التلاميذ، واستعمال المؤثرات السمعية والبصرية، والأنشطة المحوسبة، فكل هذه الطرق محفزات جيدة، تساعد التلاميذ في التغلب على الصعوبات، وتعطي حافزاً للتلاميذ للاستمرار بصفوفهم الدراسية يتعلمون بنشاط وانتباه (البلوى، ٢٠٠٥).

لذا كان لابد من توجه الباحثين نحو النظر إلى مجالات تدريس اللغة العربية بطريقة ممتعة وشيَقة ومثيرة لاهتمام التلميذات ممّا له الأثر الواضح في فهم هذه الدروس وترسيخها في أذهانهن وتمكين التلميذات من التعلّم الذاتي، واستخدام الحاسوب والانترنت في توفير التعلّم النشط الذي يعتمد على استخدام الصوت مع الصورة والحركة ومشاهدة بعض التطبيقات العملية وممارسة اللغة وقواعدها.

وفي ضوء ما سبق تبلور لدى الباحثة الاهتمام بمشكلة الدراسة الحالية، التي تهدف للتعرف إلى أثر استخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات في تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائي ذوات الدافعية المتنوعة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تنبع مشكلة هذه الدراسة من الشكوى الدائمة من تدني مستوى التلميذات في الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي، ويظهر ذلك في عدم قدرتهن على استيعاب المعاني والأفكار في النصوص القرائية من حيث فهم الفكرة العامة للقطعة ، واستيعاب المفردات الصعبة، وتقدير مواطن الجمال ، واستنتاج العبرة والفائدة من النص ، وأيضاً عدم قدرتهن على إمتلاك حرية التعبير في أي موضوع يُطرح عليهن، وذلك لأن غالبية معلمات اللغة العربية في مدارس المملكة العربية السعودية أكتفين بالتركيز على استراتيجيات التدريس الاعتيادية كالإلقاء والتلقين ، الذي يعزل التلميذة عن كُل ماحولها ويحد من قدراتها وإبداعاتها، مما أدى إلى ضعف نتاجات التعلم لمادة اللغة العربية على التلميذات.

وعلى الرغم من الجهود الحثيثة التي تُبذل في تعليم اللغة العربية وتعلمها إلا أن توظيف معطيات تكنولوجيا المعلومات في تعليمها وتعلمها لم يتجاوز استخدام التكنولوجية التعليمية والاتصالية بوصفها وسائل مساعدة، أو معينة، ووقفت تلك المحاولات دون تصميم البرمجيات التعليمية، والمقررات الإلكترونية ذات الوسائط المتعددة.

ومن هُنا ظهرت الحاجة إلى مثل هذه الدراسة التي تتلخص في استخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات في تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائي ذوات الدافعية المتنوعة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

وتحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية :

١- هل يختلف الاستيعاب القرائي لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائي باختلاف طريقة التدريس (البرمجية، والطريقة الاعتيادية) ؟

٢- هل هناك أثر في الاستيعاب القرائي لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائي يُعزى إلى التفاعل بين (طريقة التدريس، ومستوى الدافعية) ؟

٣- هل يختلف التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائي باختلاف طريقة التدريس (البرمجية، والطريقة الاعتيادية)؟

٤- هل هناك أثر في التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائي يُعزى إلى التفاعل بين (طريقة التدريس، ومستوى الدافعية) ؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال الآتي:

أولاً: في الجانب النظري، تتناول هذه الدراسة قضية مهمة للتربويين والتربويات على المستوى العربي والمحلي، وهي استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم بشكل عام، وفي تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية بشكل خاص .

ثانياً: في المجال العملي، تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال ما تضعه الدراسة بين أيدي معلمات اللغة العربية من معالجات من خلال برنامج تعليمي محوسب يسهم في معالجة مشكلة ضعف التلميذات في الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية، وتوجيه انتباه الباحثات ومعلمات اللغة العربية ومطورات مناهجها نحو أهمية إنتاج البرامج التي تعالج تلك المشكلة، بالإضافة إلى تقديم اختبارين، أحدهما: في الاستيعاب القرائي، والآخر: في التعبير الكتابي يمكن أن يفيد المعلمات في تقييم أداء التلميذات.

التعريفات الإجرائية:

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات عرفتها الباحثة إجرائياً بما يلي:

برمجية تعليمية قائمة على تكنولوجيا المعلومات :

هي منظومة تعليمية تجسد المحتوى التعليمي لتلميذات الصف السادس الإبتدائي في مادة القراءة والتعبير في المملكة العربية السعودية من خلال الاستعانة بكافة مايملكه الحاسوب من إمكانات وتقنيات عالية تضم : الصوت، والصورة، والحركة، والفيديو، والألوان . وتقوم البرمجية التعليمية على أساس من العلاقات القائمة بين المثير والاستجابة المعززة بتدعيم ، حيث تتوافر فيها التغذية الراجعة الفورية ، كأن تجيب التلميذة على سؤال مرتبط تشعبياً بالإجابة ، وتنتقل فيها التلميذة من مرحلة تعلم معينة إلى أخرى ، ومن موقف تعليمي إلى آخر طبقاً لسرعتها الخاصة .

الاستيعاب القرائي:

عملية عقلية تم فيها التفاعل بين القارئ والمقروء ، وتطلبت من القارئ القدرة على فهم معنى النص المقروء ، وضمت مستويات الاستيعاب الثلاثة (الحرفي ، والاستنتاجي ، والنقدي).

وقيست من خلال اختبار اعدته الباحثة يتضمن مهارات الاستيعاب القرائي المقصودة.

التعبير الكتابي:

تفاعل التلميذة مع عناوين محددة مرتبطة بواقع حياتهم ومرحلتهم العمرية مثل (جمال الطبيعة في الربيع ، رحلة إلى مكة المكرمة ، رسالة إلى صديقة وفيَّة) ، تم التعبيرعنها كتابياً بلغة سليمة وأفكار واضحة وتصوير جميل. وقيس إجرائياً بالدرجة التي حصلت عليها التلميذة في اختبار التعبير الكتابي المُعد لهذه الدراسة.

الدافعية:

استعداد تلميذات الصف السادس الإبتدائي في المملكة العربية السعودية للمشاركة والتفاعل في تنفيذ الدروس والاستثارة الذهنية في مادة اللغة العربية، وقيست إجرائياً بالدرجة التي حصلت عليها التلميذة في مقياس الدافعية للتعلم الذي أعدّه جروان المشار إليه في (دودين ،٢٠٠٧)، المستخدم في هذه الدراسة.

محددات الدراسة وحدودها:

تم تطبيق الدراسة وتنفيذها في ضوء الحدود والمحددات الآتية :

- اقتصرت الدراسة الحالية على عينة قصدية من تلميذات الصف السادس الإبتدائي في مدارس مدينة الرياض للعام الدراسي ٢٠١٠ /٢٠١١ م في المملكة العربية السعودية.
- تحددت نتائج هذه الدراسة بصدق أدوات القياس المستخدمة وثباتها، وهي اختبار الاستيعاب القرائي ، واختبار التعبير الكتابي، ومقياس الدافعية للتعلم وعلى ذلك فإنّ تعميم النتائج يتم على المجتمع الذي سحبت منه العينة والمجتمعات المماثلة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري، والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة، واشتمل الأدب النظري على موضوعات تتعلق بمفهوم الاستيعاب القرائي، والتعبير الكتابي، والبرمجيات التعليمية، والدافعية.

أولاً: الإطار النظري

اللغة العربية يتم تدريسها بشكل عام على أنها لغتان؛ لغة استقبالية مهاراتها؛ الاستماع، والقراءة، ولغة إنتاجية مهاراتها؛ الكلام، والكتابة، كما أن مناهج تعليم اللغات الحديثة تسعى إلى تنمية مهارات الاتصال لدى المتعلمين والمتعلمات، لما لهذه المهارات من دور في تنمية شخصية المتعلم والمتعلمة في عصر انتشار المعرفة، وسرعة الاتصال، وتنوع وسائله (العبد الله، ٢٠٠٧).

وتُعد اللغة جزءاً لا يتجزأ من عملية التفكير بل هي مرتبطة بهذه العملية ، ولا نستطيع فصل أحدهما عن الآخر ، خاصة في عملية الاستيعاب والفهم ، فلو أراد أحد الأشخاص أن يقوم بعمل أو إنجاز ما ، فإنه يعبر عن خطة هذا الإنجاز بصورة ذهنية ثم باللغة الشفوية ، ثم باللغة المكتوبة ، أي بأحد الفنون اللغوية الأربعة : الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (عبد الهادي وآخرون ، ٢٠٠٥ ؛ السليتي ، ٢٠٠٨) .

والقراءة من أبرز عوامل تنمية الشخصية، وهي أساس التعلم والتعليم بمعناه الواسع؛ ووسيلة اتصال بها يتصل القارئ بمعارف وثقافات متنوعة ، وتمثل في الحقل التربوي جانباً بارزاً يحرص التربويون على تمكين التلميذ من أدائه خير أداء، وما زالوا يبحثون له عن الوسائل التي تسهل عملية أدائه في مراحل تعليمهم وتعلمهم المختلفة ؛ لأن القراءة في المراحل الأولى تعد أساساً قوياً لما بعدها من المراحل ؛ إذ سيبنى عليها ما بعدها من التعلم والتعليم، فالقراءة فيما بعد الصف السادس تصبح مطالعة تزيد خبرات المتعلم غنى وامتداداً، وقدرة على الفهم، والنقد، والتفاعل، وصقل الذوق (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤)

ويمكن النظر إلى أن القراءة عملية فكرية شديدة التعقيد لارتباطها بالنشاط العقلي والفسيولوجي للإنسان ، وهي تستوجب الفهم الدقيق والتفكير العميق والقدرة على الربط بين

أجزاء المادة المقروءة ؛ ليتسنى للقارئ الاستنتاج والتفاعل والتواصل . وهي عملية نفسية لغوية ، يعيد فيها القارئ بناء معنىً من خلال تفاعله مع النص ، أي أنها تقوم على تفاعل القارئ مع النص واستخلاص مايقرؤه وتوظيفه على شكل خبرات لمواجهة المشكلات اليومية للحياة ؛ للانتفاع بها في المواقف الحياتية (عمار، ٢٠٠٢ ؛ عطية ، ١٩٩٦ ؛ Goodman,1994) .

وبظهور العلوم التربوية ؛ كعلم النفس التربوي، وعلم نفس اللغة، وعلم نفس النمو، وعلم النفس العصبي، وعلوم اللغة، أسهمت في تطور مفهوم القراءة، واختلاف تعريفها، فعرّفت القراءة بأنها: عملية الحصول على المعنى من المطبوع من خلال استخدام القارئ اللغة بأكملها (Goodman, 1994).

وعرّفها عبده (١٩٩٠) بأنها: "نشاط بصري فكري قد يصاحبه إخراج صوت أو تحريك شفاه، وقد لا يصاحبه، والفهم الجيد للمادة المقروءة لا يقتصر على المعاني الصريحة المباشرة للرموز الكتابية وإنما يشمل فهم المعاني البعيدة، أو قراءة ما بين السطور، وهذا ينطبق على اللغة المسموعة ؛ إذ يستنتج السامع أموراً لم يعبر عنها المتكلم بطريقة مباشرة.

ويرى طعيمة (٢٠٠٥)، أن العملية القرائية هي نشاط فكري يشتمل على تعرّف الحروف والنطق بها صحيحة، من خلال الاستقبال البصري لها، والفهم والتحليل لهذه الرموز المُدركة بصرياً، وإدراك ماتعبر عنه من أفكار، وتقدير أهمية هذه الأفكار ومدى صدقها ومنطقيتها، وهذا مايسمى بنقد المقروء، وعملية دمج هذه الأفكار مع أفكار القارئ، وتصوره لتطبيقاتها في مستقبل حياته، وهذا مايسمى بعملية التفاعل مع المقروء.

وباستعراض هذه التعريفات نجد أنها ركزت على الحصول على المعنى من المادة المطبوعة باستخدام اللغة الكلية، وهي عند جودمان Goodman غير قابلة للتجزئة ؛ وهذا ما يعزز وحدة اللغة وتكامل مهاراتها ، وقصرها عنده على فهم المعاني البعيدة ، أو قراءة مابين السطور ، أمّا طعيمة يرى أنها عبارة عن نشاط فكري يشتمل على الفهم والتحليل ، فهي عملية تفاعل مع المقروء .

ويرى عصر (١٩٩٩) أنه لا يوجد تعريف شامل للقراءة، شأنه في ذلك شأن كثير مما عداه من المصطلحات اللغوية التي يمكن أن تتعدد معانيها وفقاً للسياق الذي يستخدم فيه المصطلح نفسه.

وبالرغم من هذا الاختلاف في تعريف القراءة إلا أن محاولة الوصول إلى مفهوم شامل ومحدد لها، أمر على جانب كبير من الأهمية ؛ لأن تصور المعلم لمفهوم القراءة، ونظرته إليها تشكل منطلقاً أساسياً يعتمد عليه في اختيار طرائق التدريس، وتصميم الأنشطة التعليمية؛ التي تتم من خلالها؛ لتنمية وتطوير المهارات القرائية المستهدفة، فإذا كان تصور المعلم للقراءة على أنها عملية يتم من خلالها التعرف إلى الكلمات والنطق بها، فإنه سوف يتركز اهتمامه في التدريس على المفردات والمفاهيم الأساسية، وتنمية مهارة تعريف المفردات، وتفسيرها، وإذا كان تصوره للقراءة على أنها عملية إنتاجية تستهدف تطوير المقروء فإنه لابد أن يوجه تلاميذه إلى الحصول على المعاني التي تشتمل عليها المادة المقروءة، وينمي لديهم المهارات، والعادات الدراسية المؤثرة التي تساعدهم على الوصول إلى المعاني، والأفكار المتضمنة، أما إذا كانت نظرته إلى القراءة على أنها عملية لغوية، فإنه يتوقع منه القيام بتنمية الخبرات اللغوية لدى التلاميذ، وذلك بتوفير النشاطات الجمعية والفردية التي تقوم على المناقشات وتبادل الآراء (نصر،١٩٩٠).

إن القراءة عمل فكري عقلي، الغرض الأساسي منها فهم القارئ لما تتم قراءته بكل سهولة ويسر، بمعنى أن القراءة ترمى إلى ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار. حيث أن فاعلية القراءة تُقاس بمدى الفهم والاستيعاب وقدرة الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات وتوظيفها في مواقف أخرى.

والفهم القرائي عملية تفاعلية بين القارئ والنص تفضي إلى إعادة بناء المعنى أو صناعة معان وأفكار ومواقف وأحكام حيال الموضوعات، حيث يأتي القارئ بكل ما لديه من خلفية معرفية واتجاهات ودوافع وتوقعات، ويتعامل مع النص بمحتوياته وطريقة تنظيم هذه المحتويات وعرضها، ويتم التفاعل بين القارئ والنص ليتحقق الفهم.

الاستيعاب القرائي

تعتبر مكارثي (McCarthy (1990 ، أن الاستيعاب القرائي عملية معقدة لمعالجة المعلومات والأفكار الواردة في النص ؛ فهو نشاط ذهني متعدد الأبعاد يسعى إلى بناء تصور دلالي لما يسمع أو يقرأ ، من خلال تحويل المقروء وانتقائه وإعادة تنظيمه بغية تكوين بنية ذهنية مطابقة ، أو شبيهة لتلك التي يقصدها الكاتب .

أما التل ومقدادي (١٩٩١) ، فيريان أن الاستيعاب محصلة مايستوعبه القارئ وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى الخلفية المعرفية . وتبدأ هذه العملية بإدراك الرموز

المكتوبة والكلمات والعلاقات التي تربط بينها ، ثم باستيعاب المعاني والمدلولات للرموز المكتوبة (أي بإدراك الغرض الذي يرمي إليه الكاتب) ؛ وعليه فالاستيعاب تفاعل وتفاوض ديناميكي حيوي بين القارئ والمقروء .

والاستيعاب القرائي هو عملية عقلية غير قابلة للملاحظة ، أي أنها عملية تفكير ، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى ، أي عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرؤه (الحلواني ، ٢٠٠٣) .

ولكي يتحقق الاستيعاب القرائي لابد من توافر بعض الشروط ، التي أهمها : تحديد الأفكار العامة والمعاني الضمنية، والقدرة على تلخيص النقاط الجوهرية، والتمييز بين المهم والأهم (Li,1990) .

ويؤكد بعض من الباحثين أن الاستيعاب القرائي يتأثر بتفاعل أربع مجموعات من العوامل هي :

١. عوامل تتعلق بالقارئ : من حيث سنه وقدراته ودافعيته وأهدافه وحالته النفسية ومدى تمكنه من اللغة وقواعدها والخبرات السابقة لديه .

٢. عوامل تتعلق ببيئة القارئ : وتشمل العوامل الطبيعية كالإضاءة وترتيب المقاعد والراحة العامة للقارئ والمجموعة الاجتماعية والثقافية التي ينتمي إليها .

٣. عوامل تتعلق بالمعلم : من حيث خبراته ومعارفه واتجاهاته وأساليبه التربوية ومهاراته في عرض المادة .

٤. عوامل تتعلق بالنص : من حيث أسلوبه وطبيعة لغته ومدى صعوبة محتواه ؛ فكلما كان محتوى المادة بسيطاً وأسلوب الكاتب سهلاً تمكن القارئ من استيعاب النص بشكل أفضل (Learner,2000;Lapp&Flood,1990) .

أما بومان وجونسون (Bumann&Johnson)(المشار إليهما في عمرو والناطور،٢٠٠٦) ،فقد أشارا إلى أن الاستيعاب القرائي يتأثر بمجموعة من العوامل منها:

١. المعرفة السابقة للقارئ حول الموضوع : حيث أن امتلاك القارئ معارف سابقة عن موضوع النص سيزيد من قدرته على الاستيعاب .

٢. اهتمام ودافعية القارئ عند قراءة النص .

٣. قدرة القارئ على الاستنتاج والتنبؤ : حيث أن قدرة القارئ على استنتاج الأفكار الثانوية من كل فقرة وإضافتها إلى بعضها سيمكنه من استيعاب النص بصورة عامة .

وقد قام العديد من المتخصصين بوضع تصنيفات وتسميات مختلفة لمهارات الاستيعاب القرائي، وعلى الرغم من اختلافهم في تصنيفه من حيث عدد مستوياته وتسميات هذه المستويات؛ إلا أن المتفحص لهذه المستويات يجد كثيراً من التشابه بينها، ومن هذه التصنيفات كما وردت في هزايمه (١٩٩٨) ، تصنيف كوفمان Kaufman، وتصنيف هارس وسميث Harris & Smith، وتصنيف باريت Barret، وتصنيف سترين Strain، وتصنيف جودمان وبيرك Goodman & Burke، أما تصنيف جودمان وبيرك لمستويات الاستيعاب القرائي فقد جاء على النحو الآتي:

أولاً: المستوى الحرفي: ويعني التعرف إلى الأحداث والشخصيات في النص المقروء، والتعرف إلى الأفكار الرئيسة البارزة في النص، والقدرة على تذكر أحداث النص واسترجاعها، وتحديد التراكيب الظاهرة المعنى وتفصيلها.

ثانياً: المستوى التفسيري: ويتطلب من القارئ الشرح والتفسير لما يكتبه المؤلف، ومعرفة معاني المفردات والتراكيب التي تعرض في النص المقروء.

ثالثاً: المستوى الرمزي: ويعني قدرة القارئ على فهم ماوراء السطور، لمعرفة المعنى الخفي الذي يقصده الكاتب.

رابعاً: المستوى التكاملي: ويتضمن معرفة القارئ بالمعنى الذي يقصده الكاتب من وراء عرضه للنص، وهذا يتطلب من القارئ أن يكون واسع الأفق، وذا خلفية ثقافية عالية، تمكنه من إدراك المرمي البعيد الذي هدف إليه الكاتب.

ولا يتضمن نظام جودمان (1994) Goodman، عدد الأخطاء ؛ لأن استخدام القارئ للاستراتيجيات يعتبر أكثر أهمية من عدد الأخطاء، كما أظهرت الدراسات في هذا المجال أن

القرّاء يستطيعون بناء معنى من النص على نحو فاعل حتى وإن ارتكبوا أخطاء متعددة في القراءة.

وتكمن أهمية تحليل أخطاء القراءة الجهرية في مساعدة المعلمين على فهم عملية القراءة، فعندما يتعلم المهتمون بالقراءة أساليب تحليل أخطاء القراءة فإن نظرتهم إلى عملية القراءة ستختلف تماماً عما كانت عليه سابقاً، وهذا يساعدهم في تذوق عملية القراءة كعملية تفاعل بين القارئ والنص، إضافة إلى إدراك استراتيجيات القراءة، وسيلاحظ الفاحص/ المعلم خلال استخدامه لنظام تحليل أخطاء القراءة أن الأخطاء التي يرتكبها القارئ أثناء القراءة عندما يقوم باستبدال كلمة بكلمة أخرى تؤدي المعنى نفسه، أو يقوم بحذف كلمة من النص المقروء لا يؤثر حذفها في المعنى، ويلاحظ مدى تصحيح القارئ لأخطائه، ودرجة التشابه بين أخطاء القارئ وكلمات النص، فهذه الأخطاء من شأنها تنبيه الفاحص/ المعلم وتركيز اهتمامه على نوعية الأخطاء لاعددها ومدى تأثيرها في المعنى (Goodman,1994).

ثم جاء تصنيف آخر وضعه برنز وروس وروي (Burns, Ross, and Roe,(1999 حيث صنفوا الاستيعاب في أربعة مستويات هي:

١. المستوى الحرفي: ويتضمن تحديد معنى الكلمات والجمل، وتلخيصها، والإجابة عن الأسئلة التي تتناول ظاهر الأحداث .
٢. المستوى التفسيري: ويتضمن قراءة مابين السطور، وصنع استنتاجات واشتقاق الأفكار الضمنية أكثر من المباشرة. وأهم مهاراته الآتي:
   - استنتاج الأفكار الرئيسية للقطعة .
   - استنتاج العلاقات غير المباشرة بين السبب والنتيجة .
   - تقدير مرجعية الضماير العائدة .
   - تقدير مرجعية الحال .
   - استنتاج الكلمات المحذوفة .
   - تفسير اللغة الرمزية أو المجازية .
٣. المستوى الناقد: وهو تقويم المادة المكتوبة بمقارنة الأفكار المكتشفة في المادة مع معايير معروفة ووضع خاتمات عن الدقة والملائمة، فالقارئ الناقد لابد أن يكون قارئاً فعالاً ونشيطاً طارحاً للأسئلة باحثاً عن الحقائق ويعلق الحكم حتى يستوعب كل المادة، والقراءة الناقدة تعتمد على الفهم الحرفي والتفسيري والإحاطة بالأفكار الضمنية هي المهمة، ولابد

من تعزيز هذه القراءة من خلال تشجيع الطلبة على القراءة مع طرح الأسئلة أثناءها مثل طرح الأسئلة الآتية :

- لماذا كتب الكاتب هذه المادة ؟
- هل الكاتب متحيزاً لما يكتب ؟ ولماذا؟
- هل المادة محددة ؟
- هل الكاتب يتوصل للمادة منطقيا أو عاطفياً؟ وما هي الكلمات العاطفية التي استخدمها؟
- هل ضمّن المؤلف الدعايات غير المرغوب فيها في كتاباته؟ وأيها؟ وكيف استخدمها؟

٤. المستوى الإبداعي: يضمن الخوض فيما وراء المادة المقدمة من خلال المؤلف، وتتطلب منهم أن يستخدموا خيالهم.

وقد صنف هارس وسميث Harris & Smith، الاستيعاب القرائي للمستويات التالية:

أولاً: المستوى الحرفي: ويشتمل ملاحظة تفصيلات المادة المقروءة أو المسموعة ، وربط التفصيلات بالأفكار الرئيسية، وملاحظة التتابعات.

ثانياً: المستوى التفسيري: ويتضمن القيام بالتعميمات، وربط الأسباب بالنتائج، واكتشاف العلاقات الواردة في الوحدة اللغوية المقروءة من مستوى الجملة أو الفقرة أو النص.

ثالثاً: المستوى النقدي: ويعني مقارنة مصادر مختلفة للحكم على دقة المعلومات وملاءمتها.

رابعاً: المستوى الإبداعي: ويتضمن استخدام الأفكار المطروحة بطرق جديدة في ضوء النظام القيمي الشخصي، أو الذهاب وراء التطبيقات المباشرة الواردة في المقروء.

أمّا سترين Strain، فقد صنف مستويات الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات هي:

أولاً: المستوى الحرفي: ويتضمن القدرة على تحديد الكلمات والجمل، وتوضيح الأفكار الرئيسة البارزة، وتحديد تفصيلات الوقائع والأحداث التي وردت في النص والإجابة عن الأسئلة التي تتناول ظاهر الأحداث.

ثانياً: المستوى التفسيري: ويتضمن مهارات تفسير المعنى بلغة حرفية، واقتراح عنوان آخر للنص، ويتضمن أيضاً مهارات وصف العلاقات، ورسم استنتاجات منطقية.

ثالثاً: المستوى التطبيقي: ويتضمن مهارات توضيح الحكم، واستخدام الأفكار لحل المشكلات، وتعيين القيم التي ترتبط بعلاقة معينة من الأفكار، ومقارنة الأفكار بعضها ببعض، داخل النص الواحد، ومقارنتها بأفكار أخرى في نصوص مختلفة.

أمّا كوفمان Kaufman، فقد صنف الاستيعاب القرائي إلى مستويين:

الأول: المستوى الحرفي: الذي يتضمن استدعاء الأفكار، أو المعلومات، أو الأحداث الموضحة في النص وتمييزها.

الثاني: المستوى الاستنتاجي: ويتطلب استخراج الأفكار الجديدة من تلك الموجودة في النص، ويتم التوصل إلى الاستنتاجات عن طريق تجميع عدة مفاهيم مقدمة في النص، أو تجميع هذه المفاهيم مع الخبرة المكتسبة سابقاً، وقد يتطلب أيضاً من القارئ أن يقيّم وجهة نظر الكاتب، وأن يشكّل تفسيراً شخصياً للمعلومات المقدمة.

وأمّا باريت Barrett ، فقد صنف الاستيعاب القرائي إلى أربعة مستويات هي:

أولاً: المستوى الحرفي: ويقصد به استذكار المعلومات والحقائق والأفكار، التي توجد في النص بشكل واضح وصريح، ويتطلب من القارئ تحديد العبارات والتراكيب الواضحة التي وردت في النص حين يُسأل عنها، كما يتطلب هذا المستوى من القارئ أن يتذكر تفاصيل الأحداث، والأفكار الرئيسة، والمعلومات التي برزت في النص.

ثانياً: المستوى الاستنتاجي: ويعني قدرة القارئ على استنتاج الغرض الذي يرمي إليه الكاتب، والذي لم يظهر صراحة في النص المقروء، حيث يكون القارئ قادراً على استنتاج الفكرة الرئيسة من النص، واستنتاج صفات شخصيات النص، والتنبؤ بالنتائج المتوقعة، وغيرها من الأحداث والعلاقات بين الشخصيات وهذه الأحداث. كما يتضمن هذا المستوى ربط الأفكار الواردة في النص مع الخبرة السابقة لدى القارئ.

ثالثاً: المستوى التقييمي أو الناقد: ويتضمن إصدار القارئ أحكاماً على شخصيات النص المقروء ووقائعه، معتمداً على معايير يستنبطها من النص، ومن خبراته المعرفية السابقة، فيتمكن من إصدار الأحكام على الشخصيات والأحداث من حيث واقعيتها وخيالها، ومن حيث شذوذها ومناسبتها، ومن حيث موضوعيتها وتحيزها. كما يستطيع أن يعطي رأيه في النص بشكل عام من حيث ملاءمته أو عدمها، وأن يقيّم قدرة المحتوى على الإقناع والتأثير.

رابعاً: المستوى التقديري: ويعني إدراك النواحي البلاغية، والخصائص الفنية للنص، وإدراك الخصائص الإسلوبية للكاتب، وهذا يتطلب قدرة فنية عالية من القارئ على التذوق الأدبي.

إن القراءة والكتابة عمليتان مترابطتان، وتتحسن القدرة الكتابية مع تحسن القدرات القرائية، وتعد الكتابة هدفاً يسعى إليه دارس اللغة العربية، وغاية من أجلها تدرّس اللغة العربية وعلومها المختلفة،

توسلاً إلى تجويدها وإتقانها، وتمكيناً للكاتب من التعبير عن نفسه والاتصال بغيره اتصالاً ناجحاً (بركات، ٢٠٠٣).

التعبير الكتابي

يُعد التعبير من أهم فروع اللغة، ذلك لأنه متشابك، ومتداخل في مهاراته اللغوية مع فروع اللغة الأخرى إلى حد كبير، ومعنى ذلك أن تقدم التلميذ في أحد فروع اللغة يعد تقدماً في بعض مهارات التعبير، فعلم فنون اللغة كلها يهدف في النهاية إلى بناء القدرة التعبيرية الواضحة لدى التلميذ، كما أنَّ التعبير عنصر مهم من عناصر النجاح الذي لا يستغني عنه الإنسان في عملية التفكير، والتواصل لخدمة نفسه، ومجتمعه، فهو وسيلة الفرد في الاتصال بغيره، وتبادل المصالح، وقضاء الحاجات، وتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية. والتعبير الكتابي من أهم أنماط النشاط اللغوي، وبدونه لا تستطيع الجماعات أن تبقي ثقافتها وتراثها محفوظاً، إذ لا أداة بديلة للكلمة المكتوبة لحفظه ونقله وتطويره، والتعبير الكتابي الوظيفي يحظى بأهمية خاصة، وذلك لارتباطه الوثيق والمباشر بمواقف الحياة دون التقليل من أهمية التعبير الإبداعي، وما يرشح من بعض خصائصه للتعبير الوظيفي (محرم،٢٠٠٦) .

والتعبير لغة: الإبانة والإفصاح عمّا يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر بكلام واضح لا لبس فيه ولا غموض، حيث يفهمه الآخرون، ومن خلاله يستطيع الإنسان أن يفصح عمّا في نفسه من موضوعات شتى، أو عمّا يحس بالحاجة إلى الحديث عنه، استجابة لمؤثرات في المجتمع أو الطبيعة (يعقوب، ١٩٩٦؛ شحاتة، ١٩٩٩).

إذن هناك علاقة وثيقة بين الكتابة ومهارات اللغة الأخرى، فهي تتكامل في مابينها، فالمتحدث الجيد هو كاتب جيد، والمستمع الجيد هو الذي يمتلك فنيات الإصغاء، وبالطبع سيستفيد مما استمع إليه في كتابته، كما أن القارئ الجيد يستطيع توظيف مايقرأ في كتاباته (السيد، ٢٠٠٤).

وتعليم الكتابة لايتم بمعزل عن هذه المهارات فلا بد من ربط الكتابة بالقراءة، والاستماع والمحادثة بالكتابة، إذ إننا نكتب خلاصة مانقرأ ونسمع ونتحدث في إطار من التكامل والتوحد بين فنون اللغة ومهاراتها المختلفة.

وفي هذا المجال أكد شحاتة (١٩٩٣) أن السبب في ضعف التلاميذ في الكتابة الإنتاجية بعامة والإبداعية بخاصة يعود إلى أن (٧٥%) من معلمي اللغة العربية لايعرفون المهارات

اللغوية اللازمة لتعليم اللغة بصورة دقيقة في مراحل التعليم جميعها، كما أن مدارس التعليم الأساسي لاتوظف الأساليب التي تتيح للتلاميذ فرص الحوار والمناقشة بشكل واسع.

ويتركز تدريب التلاميذ على الكتابة – في إطار العمل المدرسي– في العناية بأمور ثلاثة: قدرة التلميذ على الكتابة الصحيحة إملائياً، وإجادة الخط، وقدرتهم على التعبير عمّا لديهم من أفكار في وضوح ودقة (مجاور، ٢٠٠٠).

ومن المعلوم أن التعبير يقسّم من حيث الأداء إلى قسمين: شفوي وكتابي، فالتعبير الشفوي إفصاح الإنسان بلسانه عن أفكاره ومشاعره، بينما التعبير الكتابي إفصاح الإنسان بقلمه عن أفكاره ومشاعره، فهو وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره كتابةً (السيد، ٢٠٠٤).

والتعبير الكتابي وسيلة مهمة لنقل الأفكار بين الأفراد، وإبراز المشاعر، والمشكلات، والحاجات المتعلقة بهم. فالتعبير الكتابي مجالات ووظائف متعددة لا تقتصر فقط على حصة التعبير في مادة اللغة العربية، بل يمتد نفعها لتشمل الكتابات الأدبية التي تحمل جمالاً في الشكل والتأثير الانفعالي، ومجالات وظيفية مرتبطة بالمواقف الاجتماعية حينما نكتب الرسائل، ونُعد الخطب والتحضير للأبحاث والدروس وغيرها، والتعبير جزء من اللغة والتي هي وسيلة مهمة للاتصال مع الآخرين والتفاعل معهم، ووسيلة لاكتساب المعرفة، حيث أن الإنسان حينما يفكر فهو يستخدم الألفاظ والجمل والتراكيب اللغوية التي يستخدمها في كلامه وكتابته ويستمع إليها الآخرين. (تميم،٢٠٠٤).

إن اللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، ولكنها بالإضافة إلى ذلك وسيلة لدراسة المواد الدراسية الأخرى التي تدرّس في مختلف المراحل التعليمية، وإذا استطعنا أن نتصور شيئا من ظواهر العزلة والانفصال بين المواد الدراسية، فلا يمكننا أن نتصور هذا الانفصال بين اللغة وغيرها من المواد الدراسية، علمية كانت أو أدبية، وهناك علاقة وطيدة بين اللغة وغيرها من المواد، فقد ثبت بالتجربة أن التلاميذ جيدي القراءة في اللغة العربية يساعدهم ذلك على التقدم في كثير من المواد الأخرى التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم، فالتلميذ المتمكن من اللغة يفهم ما يقرأ بسرعة، ويلم بما يقرأ في المواد الأخرى أسرع من الآخرين، وكثير من الأخطاء في إجابات التلاميذ تعود إلى عدم قدرتهم على فهم ما يقرؤون، أو إلى ضعفهم في التعبير عمّا يعرفون (قاسم،٢٠٠٠).

وقد كشفت عدة دراسات إلى وجود ضعف في القدرتين القرائية والكتابية لدى التلميذات، إضافة إلى وجود أخطاء تعبيرية قواعدية متنوعة في إجابات التلميذات عن الأسئلة المقالية، وقد

عزت بعض هذه الدراسات الضعف إلى عدم التنوع في أساليب التدريس. لذا لابد من اللجوء إلى طرائق تدريس جديدة كإعداد برمجية بواسطة الحاسوب واستخدامها كوسيلة تعليمية تعمل على إثارة دافعية التلميذات وتحسين مستواهم.

وفي ضوء ماسبق ينبغي إعادة النظر في الممارسات التربوية التي تتبع في تدريس اللغة بعامة والتعبير بخاصة، وأن تتجه هذه الممارسات نحو أساليب جديدة، والابتعاد عن الاعتيادية في معالجة الدروس، وتقديمها للتلاميذ بشكل يحببهم في التعلم، وفي اللغة، ويثير عقولهم ويدفعهم نحو التفكير، وصولاً إلى تنمية مهارات الكتابة المنشودة.

استخدام الحاسوب

ظهرت في السنوات الأخيرة برمجيات الوسائط المتعددة (multimedia)، التي تمتزج فيها الرسومات والأصوات والنصوص والحركة. ومن شأن هذه البرامج أن توفر ما ينشده التلميذ من المتعة والفائدة، إذ تعرض المادة الدراسية على شكل برمجيات تتضمن نصوصاً معينة، ورسومات ثابتة ومتحركة، وملونة وغير ملونة، وقد يرافق ذلك صوت الموسيقى أو قراءة النص. وهي بذلك تختصر الوقت والجهد على المعلمين والمتعلمين، وتسهم في تنمية التفكير لديهم، فالمتعلم يتحكم في سير عملية تعلمه، ويمتلك فرصة أكبر لتثبيت معلوماته، إذ يستقبلها بأكثر من حاسة، لتعدد الوسائط المستخدمة في توصيلها، مما يساعد في خدمة هذه البرامج للموضوع المعروض، وارتباطها بالمحتوى المراد عرضه، وملاءمتها للهدف المنشود ، وتوظيفها لمن يعانون من صعوبات قرائية (Knight (2001، وزيادة فاعلية تعلم المفردات واستيعاب المهارات الأساسية.

وقد أشار مصطفى (٢٠٠٣)، إلى أهمية البرمجيات التعليمية في إكساب المتعلم المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة)، والإسهام في تسلسل الأفكار والخبرات، وترابطها خلال المواقف التعليمية، بما يحقق وحدة اللغة وتكاملها، وإبقاء أثر التعلم، وجعله أقوى ثباتاً في ذهن المتعلم من أجل الاستفادة من هذه الخبرات اللغوية وتوظيفها في المواقف التعليمية والحياتية التي قد يتعرض لها المتعلم في المستقبل تحقيقاً لوظيفة اللغة الاتصالية.

فالمتتبع لاستخدامات الحاسوب يلحظ مدى العلاقة الوثيقة بين اللغة العربية واستخدامات الحاسوب شأنها شأن جميع لغات العالم، خاصة في مجتمعها الأم، وليس أدل على ذلك من اهتمام علماء اللغة بمحاولة تسخير اللغة العربية لخدمة هذه التقنية الحديثة، فهي تمتاز بخصائص فريدة

تساعد على برمجتها آلياً، وبشكل يندر وجوده في لغات أخرى، فالانتظام الصوتي في اللغة العربية والعلاقة الدقيقة بين طريقة كتابتها ونطقها يدل على قابلية اللغة العربية للمعالجة الآلية بشكل عام، وتوليد الكلام وتمييزه آلياً بصورة خاصة (الهرش، ٢٠٠٧).

وعلى الرغم من الجهود الحثيثة التي تُبذل في تعليم اللغة العربية وتعلمها إلا أن توظيف معطيات تكنولوجيا المعلومات في تعليمها وتعلمها لم يتجاوز استخدام التكنولوجية التعليمية والاتصالية بوصفها وسائل مساعدة، أو معينة، ووقفت تلك المحاولات دون تصميم البرمجيات التعليمية، والمقررات الإلكترونية ذات الوسائط المتعددة.

ويُعد استخدام الوسائط المتعددة من الأساليب الحديثة في التعلم إذ يقدم خدمة مهمة إذا ما اسُتخدم بعناية أثناء عملية التعلم إذ إن الشرح اللفظي لا يكفي، فالمتعلم لا يستطيع أن يفهم بالشرح إلا في حدود معارفه ومعلوماته، ولكن يمكن باستخدام الوسائط توفير حدود أكثر وضوحاً عن الخبرة والنشاط المراد تعلمه. ويذكر عباس (٢٠٠١) "أن الوسائط المتعددة من العوامل التي تؤثر بإيجابية في المتعلم، وان استخدام المعلم لها بصورة متنوعة يسهم في تحقيق نوعية أفضل من التعلم".

ويرى كثير من الباحثين التربويين أن استخدام الوسائط المتعددة- كوسيلة تعليمية- يساعد التلميذات في تعلمهن للموضوعات المختلفة، وبأنماط مختلفة، مثل تعلم الهندسة واللغات وغيرها، فيتم عرض المعلومات بطرق مختلفة ومثيرة تساعد على تكرار ما تعلمن وترسخ المعلومات في أذهانهن وتدارك النقص الحاصل في فهم المتعلمات واستيعابهن للمفاهيم (أبو جابر والبداينة، ١٩٩٣).

ولقد ورد العديد من التعريفات لمفهوم الوسائط المتعددة ؛ فقد عرفها بيرجر (Pfafferberger (1994، بأنها: "طريقة لتقديم المعلومات، أو تمثيلها، تعتمد أساساُ على تقنيات الحواسيب، وذلك عبر استخدام أكثر من وسيط واحد من وسائط الاتصال، والتركيز على الطابع التفاعلي لها".

أما نجار (١٩٩٦)، فقد أشار إلى استخدام النص والرسوم والبيانات والحركة والصور والفيديو والصوت لتقديم المعلومات بشكل متكامل ومتوافق وواقعي في تطبيقات التعلم المستندة إلى الحاسوب.

ويعرفها عزمي (٢٠٠١)، بأنها: "تكوين من الصور والصوت والنصوص والرسوم وكلها تتضافر لتعطي القدرات الفعالة للوسائط المتعددة"،.

ويعرفها حجازي (٢٠٠١) بأنها: "نسيج من النص والرسوم الثابتة والمتحركة والصور والصوت، وينظم هذا النسيج وفق تعليمات إحدى أدوات البرمجة".

ويضيف فرير وهيرشبول (1999) frear & hirschbuhl، بأنها: "استخدام تقنيات الحاسوب مضافاً إليها النص والأشكال والحركة والصوت والفيديو، وليس بالضرورة جميعها. وهناك من يرى أنها برامج تتضمن الصورة الثابتة، والمتحركة، ولقطات الفيديو، والألوان المختلفة، وأشكال النصوص، والمؤثرات الصوتية، وتنوع المثيرات، والألعاب التعليمية، والمحاكاة، وتنويع الأمثلة، والتدريبات".

إن الاهتمام باستثمار معطيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تخطيط مناهج اللغة العربية وطرق تعليمها وأساليب تقويمها وإعداد معلميها نتيجة طبيعية للانفجار المعرفي وتدفق المعلومات، وثورة الاتصالات، وظهور الوسائط التعليمية الجديدة، والتقدم العلمي والتقني في شتى المجالات، حيث أصبحت التقنية تحتل مكانة مميزة في برامج التعليم لتزويد المتعلم بخبرات تعليمية لغوية تتناسب واستعداداته وقدراته وميوله .

لقد أثر استخدام الوسائط المتعددة في التدريس تأثيراً كبيراً في المستوى التحصيلي للتلميذة، لكن استخدام الوسائط المتعددة في التدريس شأنه شأن أي وسيلة تعلم أو فكرة جديدة تثير العديد من التساؤلات خاصة في مجتمعنا العربي، حيث لم تتغير وسائلنا التعليمية كثيراً في البلدان العربية منذ عهد بعيد، نتيجة التركيز على الحفظ واستخدام الذاكرة واعتبارهما أساس التعلم في الكثير من مدارسنا، مما يضع المعلم العربي في حيرة أمام انفجار المعلومات وتنوع عرضها (رجب،٢٠٠٤).

أمّا عن دور المعلم في وجود الحاسوب فيتركز على استخدام البرمجيات التعليمية من خلال الأمور التالية:

١. التأكد من سلامة جميع أجهزة الحاسوب وملحقاتها، وسلامة التوصيلات الكهربائية وغير ذلك.
٢. توفير المواد اللازمة التي يحتاجها التلاميذ بمختبرات الحاسوب من ورق وأقراص (CD) وغير ذلك.

٣. مراجعة البرمجيات التعليمية للتأكد من جاهزيتها ومعرفة برامجها حتى يتعود المعلم عليها (الفار، ١٩٩٥).

وقد عرضت شركة المعرفة (١٩٩٦)، مقتطفات من بعض الدراسات المستقلة عن فوائد التعليم بالوسائط المتعددة:

- إن التعلم بالوسائط المتعددة يساعد على زيادة قدرات التلاميذ، وفهم المواد الدراسية، كما يساعدهم على فهم المادة العلمية بطريقة تساعد على ثبات المعلومة.
- إن التعلم بواسطة تكنولوجيا الوسائط المتعددة جعل التلاميذ أكثر تركيزاً، فقد ارتفع معدل درجات الامتحانات من مستوى (٧٠%) إلى (٩٠%).
- إن الأجهزة الخاصة بالوسائط المتعددة قد أظهرت اختلافاً مذهلاً عند تدريس اللغة الإنجليزية لغة ثانية (لغير الناطقين بها)، وقد أثبتت هذه الدراسة أن التلاميذ غير الناطقين باللغة الإنجليزية المبتدئين من الصفر تمكنوا من اكتساب اللغة الإنجليزية في خمس الزمن الذي يستغرق عادة في المعامل الاعتيادية.
- إن تلاميذ الفيزياء قد أظهروا تحسناً كبيراً بارتفاع معدلات درجاتهم من (٣٠%) إلى (٨٠%) باستخدام الوسائط المتعددة كأداة تعليمية.

وفي معرض الحديث عن فوائد ومزايا الحاسوب يحدد جاري (Gary (1990، الفوائد التالية لاستخدام الحاسوب كمساعد في التعلم (Computer Assisted Instruction (CAI بالآتي:

١. يوفر الحاسوب كمساعد في التعلم دافعية عالية للتلاميذ بما يحويه من برمجيات مختلفة ومتنوعة تتناسب والفروق الفردية بين التلاميذ، كما أن هذا التنوع في عرض المادة التعليمية وحجمها بشكل متسلسل ومنتظم ومشوق، يؤدي إلى تشجيع التلميذ على التعلم المستمر.
٢. إن إحدى الصفات الفريدة لاستخدام الحاسوب كعامل مساعد في التعليم، قدرته على التفاعل مع التلميذ، من خلال التغذية الراجعة (Feed Back) التي يوفرها للمتعلم بعد كل استجابة يقوم بها.
٣. إن الحاسوب كعامل مساعد في التعليم يعزز التعلم الذاتي لدى التلميذ، إذ يسير معه في أثناء تعلمه وفقاً لسرعته، الأمر الذي يمنح التلميذ فرصة لزيادة تحصيله العلمي.
٤. الحاسوب أكثر استجابة للفروق الفردية بين التلاميذ ، وهو عنصر صبور يساعد في نجاح العملية التعليمية وليعوقها أو يزيد كلفتها.

٥. يساعد الحاسوب في تطوير وتحسين المناهج بسبب اعتباره وسيلة تعليمية يستخدم في إدارة العملية - التعليمية التعلمية – وامتيازه بتحديث وتقويم المناهج وقياس تأثيرها على التلاميذ.
٦. يعوض الحاسوب النقص في عدد المعلمين المدربين على استخدام الحاسوب، وهذا لا يعني أن الحاسوب سيحل محل المعلم لكنه يساعد المعلم والمتعلم في العملية التعليمية (فالحواسيب حليفة للمعلم وليست خليفة له).
٧. يوفر الحاسوب كمساعد في التعليم قدراً من الطمأنينة للتلميذ أثناء التعلم لأنه يجنب التلميذ الحرج، فلا يتحرج بطئ التعلم من تكرار السؤال مرة بعد أخرى حتى يستوعب الإجابة .

وبالنظر للمزايا السابقة التي يتمتع بها الحاسوب، فقد أصبح من الضروري استخدامه في مجالات التعليم المختلفة والإفادة قدر الإمكان من هذه المزايا ، التي يمكن أن تحدث ثورة في مجالات التعليم والبحث العلمي، خاصة وأن التجارب قد أثبتت أن التلاميذ بمختلف أعمارهم يستطيعون التعامل مع الحاسوب كأداة ونظام تعليمي مثير (كمال ونوفل، ١٩٩١).

واقع استخدام الحاسوب في عمليتي التعلم والتعليم في المملكة العربية السعودية :

بعد انتشار الحاسوب في جميع دول العالم وبخاصة الدول المتقدمة، أخذت الدول العربية تتسارع في إدخال الحاسوب التعليمي في جميع المجالات الإدارية والاقتصادية والتجارية وغير ذلك. وقد شهد عقد التسعينات وهو العقد الأخير من القرن العشرين تطوراً سريعاً وهائلاً في أجهزة الحواسيب وانتشارها في البيوت وفي المدارس والجامعات والشركات.

فقررت وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية البدء في تدريس مادة الحاسوب من العام الدراسي ١٩٨٧- ١٩٨٨ م ، حيث تم تقديم ثلاثة مقررات وذلك على النحو الآتي :

- مقدمة في الحاسبات : لمدة ساعتين أسبوعياً ، ولجميع تلاميذ المدارس المطورة ، ويشمل هذا المقرر بعض المواضيع النظرية ، مثل : تاريخ تطور الحاسوب وأجياله ، وتعريف بوحدات الحاسوب الأساسية وخصائصها ، ودراسة الحاسوب المصغر ، وتمثيل البيانات .
- مقدمة للبرمجة بلغة البيسك : ولمدة ثلاث ساعات أسبوعياً لجميع تلاميذ المدارس المطورة ، ويشمل هذا المقرر البرمجة بلغة البيسك .

- برمجة الحاسبات ومقدمة لنظم المعلومات : ولمدة ثلاث ساعات أسبوعياً ، وتعتبر إجبارية لتلاميذ فرع العلوم الإدارية والإنسانية ، بعد دراستهم المقررين السابقين، ويشمل هذا المقرر البرمجة بلغة البيسك ، مع تطبيقات في المجال الإداري .

وقد تقرر البدء في (٢٣) مدرسة مطورة منها عشر مدارس بالرياض ، ومدرسة واحدة في كل من جدة ، ومكة ، والمدينة ، والطائف ، والدمام ، والإحساء ، وأبها ، وتبوك، وعرعر، والجوف ، وحائل ، والقصيم ، والخرج ، وقد تم استخدام أجهزة الحاسوب الشخصية في كل مختبر حاسوب ، وتزويد كل مختبر بسبعة عشر جهازاً ، وتم استخدام أجهزة (MSX) صخر اليابانية الصنع المُعربة ، لعدة أسباب من أهمها : انتشارها الواسع، ورخص ثمنها ، ووجود عدد من البرامج العربية عليها ، كالرياضيات ، والعلوم ، والأحاديث النبوية الشريفة ، والقرآن الكريم ، ووجود لغة برمجة عربية .

واقتصرت التجربة السعودية على استخدام الحاسوب في التعليم ، من حيث تدريس مادة الحاسوب ، ومفاهيمه الأساسية بلغة البيسك ، وليس لاستخدامه كوسيلة تعليمية لسبب رئيسي وهو فقدان البرامج التعليمية الجيدة بشكل عام ، وباللغة العربية بشكل خاص (جامعة القدس المفتوحة ، ١٩٩٥) .

وتم استخدام الحاسوب التعليمي في عمليتي التعلم والتعليم في جامعة البترول والمعادن في الظهران عام ١٩٨٠م.

ويتضح مما سبق أن التجربة السعودية قد اهتمت باستخدام الحاسوب في المدارس التعليمية كمادة دراسية فقط ، دون الاهتمام باستخدامه كوسيلة تعليمية ، وإن هذه التجربة قد تم تطبيقها مسبقاً في عدد من مدارس المملكة ، وأنها تعد خطوة إيجابية ، لتعميمها على باقي المدارس ، كما يتبين أيضاً أن الجامعات السعودية كان لها الدور الواضح في زيادة الاهتمام بتعليم الحاسوب في المدارس .

العناصر الأساسية للوسائط المتعددة:

أ) العناصر المادية:

١. جهاز حاسوب متطور يستعمل في إنتاج البرامج التعليمية يعمل على نظام تشغيل حديث.

٢. أجهزة حاسوب بمواصفات حديثة تستعمل في عملية عرض المُنْتَج للتلاميذ والمستعملين.

٣. جهاز عرض البيانات (Data Show).

٤. كاميرات تصوير اعتيادية ورقمية.

٥. ماسحات ضوئية.

٦. مشغلات أقراص مدمجة ومضغوطة قابلة للقراءة والكتابة.

٧. معدات ومايكروفونات صوتية وغرف صوت معزولة.

٨. طابعات ومعدات أخرى (رضوان، ٢٠٠٤).

ب) العناصر البرمجية: وتحتوي على عدة برامج تتناول العناصر الآتية:

١. النص: اعتماد النص وحده غير كافٍ، إلا أننا لا نستطيع الاستغناء عنه، وذلك لأهميته في توضيح بعض المواد التي لا تعتمد على الصوت فقط، إذ إن بعض التلاميذ يحتاجون إلى رؤية المعلومة على الشاشة لتثبتها أكثر، لذا يعتمد النص مع التقليل منه بقدر الإمكان، وكلما كان الاعتماد على الصور والأصوات كان أفضل، ولقد ثبت بالتجربة انه في أغلب الأحيان تكون قراءة النص على الورق أكثر راحة من قراءته على الشاشة .

٢. الحركة: يرتبط هذا العنصر بكل من عنصري النص والصورة، بمعنى أن الحركة مطلوبة ومعبرة، إذ أن الصورة المتحركة أفضل وأوقع في نفس التلميذ من الصورة الثابتة، لأنها تزيد من الجاذبية والتشويق، وتجعله أكثر تفاعلاً مع البرنامج، فليس شرطاً أن يظل النص والصورة ثابتين دائماً طوال مدة وجود الشاشة ولا سيما في بعض المواد العلمية مثل الكيمياء أو التربية الرياضية، فضلاً عن ذلك يجب أن تكون الحركة هادفة (Hayword,1993) .

٣. الصورة: وهي إحدى عناصر الوسائط المتعددة، تستخدم وتوظف بتتابع معين لتكون عملاً متكاملاً، ويحب أن يراعى في هذه الصورة درجة الوضوح والنقاء، ولا سيما ما يتعلق بالألوان حتى تحقق الغرض منها، ويجب أن تكون معبرة ومتصلة

بالموضوع ويكون إظهار الصورة له فاعلية، بحيث يشعر التلميذ أنه يحتاج إلى هذه المعلومة المصورة والدالة على الموقف تماماً، وليس مجرد صورة، بحيث يكون من الأفضل عدم وجودها، لأنها لا تفي بالغرض منها.

٤. الصوت: يؤدي الصوت دوراً مهماً خاصةً أنه يستعمل كبديل أفضل من اعتماد النص في العملية التعليمية، واعتماد الصوت وإعادة بنائه وتركيبه من أهم ما يميز استعمال الكومبيوتر، فكروت الصوت تزيد من إمكانية الصوت بحيث نستطيع أن ندخل مادة نريد تدريسها أو رسائل صوتية تشرح ما تريد للمتعلم لمشاهدة الصورة التي أمامه (Simon,1994).

٥. جهاز العرض، الفيديو: يؤدي الفيديو دوراً كبيراً كعنصر من عناصر الوسائط المتعددة ويعطي إيماء بالحركة والحيوية والمصداقية أيضاً، فعرض صورة فيديو للحجاج في مكة – مثلاً - أكثر تعبيراً من صورة ثابتة لهم ، وعن طريق الوسائط المتعددة "النص، والصورة، والحركة، والصوت، والفيديو"، نستطيع توصيل المعلومة أو الرسالة بصورة أفضل، ولا سيما عند اعتمادها في العملية التعليمية، فهي تساعد على حدوث التعليم بصورة أفضل للمتعلم، كما تجعل التعليم أيسر وتعين على تثبيت الخبرات التعليمية وزيادة دافعية المتعلم وتجعل العملية التعليمية أكثر تشويقاً، وبالتالي تحقق الأهداف التعليمية المرجوة، ومن هنا فالتعليم الذي ينتج عن اعتماد الوسائط المتعددة سيكون بدرجة تفوق اعتماد الوسائل الأخرى (مصطفى،١٩٩٩).

ويضيف إلين وجودث ومارشيا (Eleen, Judith, Marcia (1993، أن الوسائط المتعددة تساعد التلاميذ على ربط أجزاء المعرفة العلمية إذ إنها توفر قدراً من التكامل، وتجمع العديد من المعارف في وحدة واحدة متكاملة.

ويرى قمبر (١٩٩٧)، أن اعتماد تكنولوجيا الكترونية متطورة، يمكن أن يحول الاهتمام من التعليم إلى التعلم، ومن اللفظ إلى النشاط، ومن ملء الذاكرة إلى شحذ الذهن، ومن الإملاء إلى البحث، ومن الكتاب المطبوع إلى الكتاب الإلكتروني.

ويسود تفاؤل كبير حول إمكانيات تكنولوجيا المعلومات ، في تعزيز التنمية الاقتصادية ، والاجتماعية ، ومن المتوقع أنه في حالة الاستخدام الفعّال للأدوات الجديدة لتكنولوجيا المعلومات ، أن تؤثر في البنى الثقافية للمجتمع كافة ، بما في ذلك المدارس ، والمؤسسات التربوية ، وسوف تقود المؤتمرات جميعها إلى بزوغ مايسمى "مجتمع المعلومات " (المؤتمر العربي ،٢٠٠٣).

وترى الباحثة إن استخدام الحاسوب في التعليم يُعد مهماً في رفع مستوى أداء التلميذة، فإذا صُممت برمجية تعليمية تتناسب وحاجات التلميذة ، فإن ذلك يؤدي إلى إكسابها خبرات ناجحة مع تلك البرمجية ، مما يترك لديها رد فعل عاطفي إيجابي ، أمّا إذا كانت البرمجية سهلة جداً أو صعبة جداً فإن ذلك يصيب التلميذة بالملل أو الإحباط ، ويؤدي بالتالي إلى اتجاهات سلبية نحو التعلم باستخدام الحاسوب .

معايير تصميم البرمجيات التعليمية

من الأفضل عند برمجة المحتوى الدراسي لمقرر دراسي معين أن يقدم في صورة تنظيمية محددة كالوحدات النسبية ؛ ولكي توصف البرمجية التعليمية بأنها جيدة يُشترط أن يتوفر لها مجموعة من المعايير يشير الأكلبي (٢٠٠٨)، إلى أهمها:

١. تحديد الهدف العام من البرمجية ومجال استخدامها، ثم ترجمة هذا الهدف إلى مجموعة من الأهداف السلوكية.
٢. التأكد من ملائمة البرمجية التعليمية لميول التلاميذ واستعداداتهم.
٣. تحديد السلوك المدخلي أو وصف المتطلبات السابقة عند التلاميذ لأهميتها في تحديد نقطة البدء في التصميم.
٤. توفير عوامل التفاعل بين التلاميذ والبرمجية وفقاً لطبيعة المحتوى.
٥. تبني موجهات نظرية تعليمية أو مدرسة سيكولوجية معينة وفقاً للهدف من تصميم البرمجية وإنتاجها ؛ فإذا كان الهدف هو إدراك بعض الحقائق والمفاهيم يمكن مراعاة مبادئ النموذج السلوكي في تصميم البرمجية، وإذا كان الهدف هو التدريب على مهارات التفكير العُليا فيجب مراعاة مبادئ وموجهات النموذج البنائي في التصميم.
٦. توفير عناصر الجذب والإثارة في البرمجية.
٧. تحديد نمط التحكم في البرمجية من جانب المتعلم أو العكس.
٨. توفير أمثلة وأنشطة بديلة ومتنوعة تناسب مستوى الفئة المستهدفة.
٩. توفير التغذية المرتدة وتنوع أساليب تقديمها.
١٠. مراعاة التنظيم السيكولوجي والمنطقي في عرض المحتوى.
١١. توفير مقاييس أو أدوات تقويم ملائمة للهدف من تصميم البرمجية.
١٢. تحديد نقاط الضعف لدى المتعلم وتقديم العلاج المناسب له وفق ميوله واستعداداته.
١٣. تحديد نقطة النهاية (الغلق) للبرمجية.
١٤. توفير الوسائط المتعددة وعناصرها لمعالجة عناصر المحتوى.

وبالنظر إلى الأسباب الدافعة إلى استخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم نجد أنها كثيرة أهمها : الانفجار المعرفي ، والسكاني ، وانخفاض الكفاءة التعليمية ، والفروق الفردية بين المتعلمين ، وتطوير نوعية التعليم ، وتشويق المتعلم في التعلم ، وجودة طرق التعليم (إدريس والقصيري ، ٢٠٠٤) .

كما وأن الاتصال والتفاعل الذي يحدث بين المتعلمين في أثناء تعلمهم باستخدام الحاسوب يولد اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين مما يزيد من الدافعية للتعلم، وبالتالي يزيد في تحصيلهم العلمي (Richard,2005).

الدافعية Motivation:

يقصد بالدافعية الإشارة إلى العوامل التي تنشط وتوجه السلوك وتقوده لدى الكائن الحي.

والدافع هو مصطلح عام اتفق عليه، يشير إلى وجود علاقة بين الكائن الحي والبيئة المحيطة، ولا يمكن ملاحظته أو دراسته على نحوٍ مباشر، وهو مثير أو منبه (داخلي) يؤثر في سلوك الكائن الحي ويدفعه إلى التحرك في الاتجاه الذي يوفر تلبية حاجته، أي أنه نوع من القوة الذاتية التي تتولى توجيه السلوك لتحقيق هدف معين سواء أكانت الحاجة الداعية إليه عضوية كالرغبة في تناول الطعام والشراب واتقاء البرد، أم نفسية كحب الاستطلاع أو الرغبة في التحصيل والتفوق أو غيرها من الحاجات الأخرى (القذافي، ١٩٩٠).

وترى أبو علام (١٩٩٠)، أن مفتاح السيطرة والضبط لسلوك المتعلم وتوجيهه يكمن في فهم دافعيته، لذلك فإن كثيراً من عمل المدرِّسين يتركز في إثارة الدافعية لدى تلامذتهم، ويكاد يكون إخفاق المدرسين وفشلهم راجعاً إلى ضعف قدرتهم على فهم الدور الذي تؤديه الدافعية في عملية التعلم والتعليم، كونها تمثل الطاقة التي تسهم في توجيه سلوك المتعلمين ونشاطهم نحو تحقيق هدف معين في البيئة التي تحيط بهم، ولا شك في أن فهم هذا الدور وكيفية الإفادة منه يزيد من اهتمام المتعلمين بالدرس وإقبالهم عليه ورغبتهم فيه.

إن إثارة الدافعية لدى التلاميذ تشكل أحد العوامل المهمة لإحداث التعلم والتعليم الفعّال، فبدونهما لايمكن للتعلم أن يحدث. فقد نظر ليتشفيلد ونيومان Litchfield & Newman (١٩٩٩)، للدافعية على أنها المحرك لبذل أقصى حد ممكن من الجهود والطاقات لتحقيق أهداف التعلم، وأشارا إلى أهمية امتلاك المعلمين لمهارة إثارة الدافعية، لما لهذه المهارة من دور في تسهيل مهمة المعلمين أثناء تفاعلهم الصفي مع التلاميذ . كما ربطوا بين التدني في تحصيل

التلاميذ وتسربهم من المدرسة ، وحملهم اتجاهات سلبية نحو التعلم ، وتقديرهم لذاتهم ، وقدراتهم من جهة ، ومابين المستوى المتدني من الدافعية لديهم .

وتُعد الدافعية القوى المحركة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين، فتقوم مقام المحرك القوي لسلوكه، ويتفاوت الأفراد في مستويات الدافعية لديهم، وذلك بسبب عدة عوامل داخلية مرتبطة بالفروق القائمة بين الأفراد وخارجية تعود إلى البيئة التي يعيشون فيها، ومقدار ما يتوافر فيها من التحفيز واستثارة الدافعية (نشواني، ١٩٩٠).

وفي الوقت الذي تطورت فيه التقنية التعليمية تطوراً سريعاً كان الاهتمام أقل نحو استحداث تقنية تعليمية تثير دافعية المتعلم نحو التعليم، ولا سيما أن الدافعية ضرورية قبل البدء في التعليم مباشرة لجذب اهتمام المتعلم للدرس أو التحفيز للتعليم، كما أنها لا تقل أهمية في أثناء التعليم لكي يستمر المتعلم في نشاطه في أثناء الدرس، ولكي يقبل المتعلم على مواضيع دراسية أخرى لابد أن تستثار دافعيته لكي يستمر في البحث والتقصي (الحيلة، ١٩٩٩).

ويضيف خضر (٢٠٠٦)، أن استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تساعد على تنمية دافعية التلميذات واستثارتهن للتعلم والمشاركة في أنشطة الفصل، كما تساعد المعلمة في تحقيق أهداف العملية (التعلمية - التعليمية) وإكساب تلميذاتها المهارات المنشودة، وربط الموضوعات بواقع حياتهن، وربط أهداف الدرس بالحاجات الذهنية والنفيسة والاجتماعية للمتعلم والتنويع بالمثيرات.

ويضيف شحاتة (١٩٩٧)، أن استخدام الوسائط المتعددة في تدريس اللغة العربية يزيد من إثارة الحماس والدافعية لدى المتعلم نحو تعلم اللغة العربية، وإتقان مهاراتها، وتهيئة المناخ المناسب لتقصي المعلومات اللغوية الصحيحة.

واستناداً إلى الأبحاث المتعلقة بالجاذبية البصرية في الحاسوب، فقد وضع سلطان وجونز Sultan & Jones (1995)، عدة إرشادات لتصميم خصائص حاسوبية جذابة تدعم الدافعية، ومن هذه الإرشادات مايلي:

- استخدم الحاسوب بطريقة جذابة تدعم بشكل كافٍ احتياجات المتعلمين، والمحتوى، وطبيعة مهمة التعلم.
- استخدم الحاسوب بطريقة تزيد دافعية المتعلم واهتمامه ولا تعمل على تشتيت انتباهه.

- غيّر من طريقة التقديم بالحاسوب واجعلها جذابة بهدف تحفيز اهتمام المتعلم وإثارة حب الاستطلاع لديه.
- استخدم الحاسوب بطريقة تثير الصراع الذهني من أجل تحفيز الفضول المعرفي.
- استخدم الحاسوب بطريقة تشتمل على عناصر الجدة والمفاجأة والإثارة لتحفيز حب الاستطلاع لدى المتعلمين.
- استخدم الحاسوب بطريقة تحفز المتعلمين نحو التساؤل والبحث.
- ضع خصائص حاسوب جذابة في مواقع إستراتيجية في المحتوى.
- استخدم خصائص حاسوب جذابة في توجيه انتباه المتعلمين نحو النقاط الأساسية في المحتوى.
- قدّم خصائص حاسوب جذابة ترتبط بأهداف مهمة في مستقبل المتعلمين.
- أدرج عنصراً من التحدي في التصميم من أجل توليد توقع مناسب بالنجاح.

أبعاد دافعية التعلم:

إن الدافعية تعد شرطاً أساسيا لحدوث التعليم، وانتفاؤها يحول دون حدوثه، فيتم دفع الفرد في موقف التعليم بعدة دوافع، أو بتنظيم متكامل من الدوافع، أي لا بد من وجود عوامل أو قوى لتعبئة الفرد وتحفيزه وتنشيطه من أجل العمل والتفاعل معاً للبيئة المحيطة، وبتوفير فرص التحدي للتلاميذ والمنافسة وتعزيزها بالطرائق المختلفة يصبحون أكثر دافعية للتعلم، مما يؤدي إلى تطوير اتجاهات ايجابية لديهم، وكذلك الإلمام بما لدى المتعلم من حاجات ينوي تحقيقها، والتي بدورها تثير دافعيته للتعلم (قطامي ونايفة، ١٩٩٥).

وقد بيّن توق وآخرون (٢٠٠١)، أن للدوافع ثلاثة وظائف أساسية هي:

١- تحريك وتنشيط السلوك بعد أن يكون في مرحلة الاستقرار أو الاتزان السلبي، فالدوافع تحرك السلوك أو تكون هي نفسها دلالات تنشط الفرد لإرضاء الحاجات الأساسية.

٢- توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون الأخرى، فالدوافع بهذا المعنى انتقائية ، أي أنها تساعد الفرد على انتقاء الوسائل لتحقيق الحاجات عن طريق وضعه على اتصال مع بعض المثيرات المهمة لأجل بقائه.

٣- المحافظة على استدامة تنشيط السلوك طالما بقي الإنسان مدفوعاً أو طالما بقيت الحاجة قائمة، فالدوافع كما أنها تحرك السلوك تعمل على المحافظة عليه نشيطاً حتى يتم إشباع الحاجة.

إن القوة الدافعة للإنجاز تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للتلاميذ دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الإنجاز – كما تُقاس حالياً- وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل (شواشرة،٢٠٠٧).

إن الدافعية للتعلم حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، وعلى الرغم من ذلك فإن مهمة توفير الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الإنجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من البيت والمدرسة معاً وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى، فدافعية الانجاز والتحصيل على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية، فقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن الأطفال الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم يؤكدن على أهمية استقلالية الطفل في البيت، أما من ظهرت لديهم دافعية منخفضة فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية لديهم (توق وآخرون، ٢٠٠١).

وهناك فروق بين ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة والمرتفعة، فقد بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحاً في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة، كذلك فإنّ ذوي الدافعية العالية يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها كثير من التحدّي، ويتجنبون المهام السهلة جدا لعدم توفر عنصر التحدي فيها، كما يتجنبون المهام الصعبة جداً، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها، ومن الخصائص الأخرى المميزة لذوي الدافعية المرتفعة أنّ لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وبناءاً على ذلك فإنهم يفضلون المهام والوظائف التي تبنى فيها المكافآت على الإنجاز الفردي، ولا يرغبون في مهمات تتساوى فيها المكافآت (علاونة،٢٠٠٤).

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

صنفت الباحثة الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور، وهي:

المحور الأول: دراسات تناولت أثر توظيف التكنولوجيا في التدريس.

المحور الثاني: دراسات تناولت برامج لتنمية الاستيعاب القرائي.

المحور الثالث: دراسات تناولت برامج لتنمية التعبير الكتابي.

المحور الأول: دراسات تناولت أثر توظيف التكنولوجيا في التدريس.

أجرت ملحس (٢٠٠٧)، دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج علاجي متعدد الوسائط في تحسين القدرة الإملائية للتمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة. تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ المرحلة الأساسية في مدارس عمان. اختيرت العينة من عشر مدارس، وقُسمت إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، كل مجموعة منها مكونة من أربع شعب تشتمل على (٤٠) تلميذاً و(٤٠) تلميذة. كشفت النتائج عن تفوق التلاميذ الذين درسوا الإملاء باستخدام البرنامج العلاجي متعدد الوسائط مقارنة بالتلاميذ الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية. وقد أوصت الباحثة بضرورة توظيف الحاسوب في تدريس الإملاء.

وأجرت عبد الله (٢٠٠٦)، دراسة هدفت إلى معرفة أثر توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الكفايات التعليمية التعلمية التي يمتلكها معلمو المدارس في الأردن وتلامذتها واتجاهاتهم نحو توظيف التكنولوجيا. وقد كشفت الدراسة عن أثر إيجابي لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعلمية على الكفايات التعليمية للمعلمين، والكفايات التعليمية للتلاميذ، وكشفت الدراسة عن وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين والتلاميذ نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وفي دراسة قام بها ريتشارد (2005) Richard، في الولايات المتحدة الأمريكية أظهرت أن تحديات تكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم فرضت دوراً مهماً على عضو هيئة التدريس الجامعي ، ألا وهو الانتقال من مجرد نقل المعارف والمهارات والمعلومات إلى تصميم وسائط تكنولوجية أكثر تفاعلية، ويرى أن المشكلة ليست في تعذر الوقت لتطوير مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت بل أن الوعي يزداد لدى المعلمين باعتبار أن الانترنت مصدر هام من مصادر التعليم الحديثة وأن هناك أهمية لاستخدام الوسائط المتعددة في التعليم الجامعي، وإمكانية إقناع الأستاذ الممانع للاستخدام التكنولوجي بتوضيح أهمية الوسائط التفاعلية ونوع

المعلومات وفائدتها. كما يرى أن التعلم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يحدث من خلال الأنشطة التعليمية التي يشرف عليها المعلم وهي في حقيقتها ميسرة للتعلم وليست عقبة في طريق المعلم.

وقد قامت ديبورا وليزا (Deborah & Lisa (2002 بدراسة تقويم استخدام الحاسوب في غرفة الصف للمرحلة الثانوية في بريطانيا، وفي مختلف التخصصات الدراسية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تفاعلاً واهتماماً غالباً من قبل المعلمين والمعلمات نحو استخدام تكنولوجيا الحاسوب في الأعمال الإدارية وفي البحث عن المصادر، أما في غرفة الصف فقد استخدم كأداة مساندة للمعلم وليس كإستراتيجية في التدريس وقد برر ذلك إلى الرهبة وقلة التدريب على استخدام الحاسوب في التعليم.

وفي دراسة رانكن وهس (Rankin & Hoaas (2001، في جامعة لويزيانا بعنوان أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على أداء واهتمامات التلاميذ، وشملت الدراسة تلاميذ المرحلة الثانوية، وتم استخدام مجموعتين متكافئتين ، وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ الذين تعلموا باستخدام تكنولوجيا المعلومات أظهروا درجةً عالية من الرضا، وكانوا أكثر إيجابية ومشاركة وأداءً من الذين تعلموا بالطريقة الاعتيادية.

وأجرى عبد الرحمن (١٩٩٩)، دراسة حول فاعلية استخدام الحاسوب وبرمجياته المتعددة في تعليم اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الثانوي، وعددهم (٦٤) تلميذاً موزعين على فصلين دراسيين: أحدهما يمثل المجموعة التجريبية حيث دُرست باستخدام الحاسوب، والآخر يمثل المجموعة الضابطة وقد دُرست بالطريقة الاعتيادية. وبعد إجراء الاختبار البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) لقياس مدى التحصيل العلمي لهما، توصل الباحث إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسطات تحصيل التلاميذ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى التذكر ومستوى الفهم من "تصنيف بلوم"، بينما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى التطبيق.

المحور الثاني: دراسات تناولت برامج لتنمية الاستيعاب القرائي

وأجرى الضنحاني (٢٠٠٨)، دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي لغوي في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة، ولتحقيق أهداف الدراسة أختار الباحث عينة قصديه من تلاميذ الصف التاسع الأساسي من منطقة الفجيرة التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٩) تلميذاً وتلميذة، قسمت إلى مجموعتين، تجريبية وعددها (٤٩) تلميذاً وتلميذة، دُرست باستخدام البرنامج التعليمي المقترح، وضابطة عددها (٥٠) تلميذاً وتلميذة، دُرست بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بالبرنامج اللغوي.
- وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب الاستماعي البعدي ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بالبرنامج التعليمي اللغوي.

واهتمت دراسة سيجل (Sigel (2005 ، بالتعرف على أثر برنامج كمبيوتري في تحسين بعض المهارات اللغوية ولتحقيق هذا الهدف ، أعد الباحث برنامجاً كمبيوترياً لتنمية بعض مهارات القراءة ، قدمها للتلاميذ في شكل مشروع ، وأعد اختباراً في الفهم القرائي ، وطبقت الدراسة على عينة من التلاميذ المتفوقين بالصف الأول بمرحلة التعليم الأساسي ، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج الكمبيوتري في تنمية مهارات الفهم القرائي ، وأوصت هذه الدراسة بضرورة توجيه العناية للاهتمام بالكمبيوتر وتوظيفه في تنمية المهارات والقواعد اللغوية.

واهتمت دراسة العيسوي (٢٠٠٤) ، بالتعرف على فاعلية برنامج كمبيوتري قائم على العروض التقديمية (Power Point) ، في تنمية المهارات اللغوية ، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث اختباراً تشخيصياً ، كما أعد عدداً من الدروس وفق برنامج العروض التقديمية ، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٥٢) تلميذة ، قسمت إلى مجموعتين ضابطة وقوامها (٢٧) تلميذة ، وتجريبية وقوامها (٢٥) تلميذة ، وذلك بمدارس التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة ، واستغرقت تجربة البحث ستة أسابيع ، بواقع حصتين أسبوعياً ، وأظهرت النتائج في فعالية البرنامج الكمبيوتري القائم على العروض التقديمية في تنمية مهارات القراءة لدى تلميذات المجموعة التجريبية ، مقارنة بتلميذات المجموعة الضابطة .

وأجرى الصلاح (٢٠٠٤)، دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج قرائي تعليمي محوسب في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والناقد لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي الأكاديمي في اللغة الإنجليزية التابعين لمديرية التربية والتعليم في لواء الكورة. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٩٨) تلميذاً وتلميذة، قام الباحث بتطبيق البرنامج القرائي المحوسب عليهم، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في علامات التلاميذ في مهارات الاستيعاب الحرفي لصالح الإناث في المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للبرنامج أو الجنس في مهارتي الاستيعاب الاستنتاجي والنقدي.

أجرت عمرو (٢٠٠٢)، دراسة حول أثر تنشيط المعرفة السابقة في الاستيعاب القرائي على عيّنة شملت (٦٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساسي الدارسين في غرف المصادر في عمّان، تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، حيث تدرّب أفراد المجموعة التجريبية على قراءة النصوص باستخدام إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة، بينما دُرِّس أفراد المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وقد تم استخدام اختبار لقياس الاستيعاب الحرفي وآخر لقياس الاستيعاب القرائي يتمتعان بصدق وثبات جيدين. وقد أشارت نتائج التحليل إلى تفوّق أفراد المجموعة التجريبية في هذين الاختبارين على أفراد المجموعة الضابطة مما يدل على فاعلية الإستراتيجية المطبّقة في هذه الدراسة في تحسين الاستيعاب الحرفي والقرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المشاركين في المجموعة التجريبية.

وفي دراسة قامت بها زادة (١٩٩١)، هدفت إلى التعرف إلى مستوى الاستيعاب القرائي بنوعيه الحرفي والاستنتاجي، لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق في الاستيعاب القرائي بين تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي تعزى للجنس، وأخيراً هدفت إلى تحديد نقاط القوة والضعف في حالة كل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي لدى هؤلاء التلاميذ . وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الاستيعاب القرائي للتلاميذ في الاختبار كان متوسطاً نوعاً ما. كما وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين متوسطات أداء التلاميذ على اختبار الاستيعاب القرائي الحرفي تُعزى إلى الجنس، وهذا يعني أن التلميذات يتفوقن على التلاميذ في القدرة على الاستيعاب القرائي الحرفي، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ من الجنسين في الاستيعاب القرائي الاستنتاجي.

وأجرى آدم (Adam (1991، دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج فردي صُمم خصيصاً لتحسين الاستيعاب القرائي، ومعرفة المفردات، والمهارات الدراسية. طبق البرنامج على تلاميذ في جامعة ميسوري، وقد تم تقسيم التلاميذ في بداية الفصل الدراسي الأول إلى مجموعتين، تجريبية وأخرى ضابطة، وتم إخضاع المجموعتين إلى اختبار في الاستيعاب القرائي الختامي. فكانت النتائج بالنسبة للذين درسوا وفق الطريقة التجريبية أفضل من الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية.

المحور الثالث: دراسات تناولت برامج لتنمية التعبير الكتابي

أجرى الهرش (٢٠٠٧)، دراسة بعنوان أثر استخدام الحاسوب في تحسين الأداء التعبيري الكتابي مقارنة بالطريقة الاعتيادية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي في مديرية تربية البادية الشمالية الغربية، حيث بلغت عينة الدراسة (٥٩) تلميذاً وتلميذة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية استخدمت محرر النصوص في كتابة موضوع التعبير، وضابطة استخدمت القلم والورقة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تكليف التلاميذ بكتابة موضوعيّ تعبير، تم اختيارهما عشوائياً. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات التلاميذ لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الطريقة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى المخزومي (٢٠٠٤)، دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى تلاميذ الصف العاشر الأساسي بمديرية تربية إربد الثانية، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٧) تلميذاً ، منهم (٧٠) تلميذة في المجموعة التجريبية، و(٦٧) تلميذاً في المجموعة الضابطة ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء قائمة تضم مجالات التعبير الكتابي اللازمة للصف العاشر الأساسي، وبناء قائمة أخرى تشمل المهارات الخاصة بتلك المجالات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائجُ الدراسة وجودَ فرق ذي دلالة إحصائية في أداء التلاميذ على اختبارات التعبير الكتابي، وهذا يُعزى لأثر البرنامج التعليمي على أداء المجموعة التجريبية.

وأجرى الشبولي (٢٠٠٣)، دراسة حول تدني مستوى تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في مهارات الصحة اللغوية ذات الصلة بالتعبير الكتابي الوظيفي، حاولت دراسته

الإسهام في حل هذه المشكلة عن طريق تجريب برنـامج قـائم علـى الـتعلم الـذاتي باسـتخدام أسـلوب الحقائب التعليمية لتنمية هذه المهارات. ومن بين النتائج التـي توصـلت دراسته إليهـا وجـود فـروق ذات دلالـة بـين المجموعتين التجريبيـة والضـابطة فـي التطبيـق البعدي لاختبـار مهـارات الصـحة اللغويـة ذات الصـلة بـالتعبير الكتـابي الـوظيفي، بأبعادهـا الأربعـة (الأفكـار، والمفـردات، والجمـل، والشـكل). كمـا أظهـرت الحقيبـة التعليميـة فاعليـة فـي تنميـة مهـارات الصـحة اللغويـة ذات الصـلة بالتعبير الكتابي الوظيفي. بينما لم تنم هذه المهارات عند المجموعة التجريبية نمواً متسـاوياً، حيث جاء مستواهم في بعض المهارات أعلى من مستواهم في مهارات أخرى.

وأجرت أوميليا (Omelia (2002، دراسة هدفت إلـى بحـث العلاقـة بـين القـراءة والكتابـة ولتحديـد نـوع وتكـرار الأخطـاء الكتابيـة التـي يرتكبهـا متعلمـو اللغـة الانجليزيـة للصـفيّن الخـامس والســادس الأساســيين والأســلوب الــذي أُتبــع هــو إجــراء دراســة توافقيــة باســتخدام طريقــة (Moment Pearson–Product) وتم إجراء اختبار باستخدام علامات اختبار معيارية واستخدام الإحصاءات الوصفية لاحقاً لتحليل العيّنات لحوالي (٣٥٦) تلميذاً كانوا ملتحقين بالصـفين الخـامس والسادس الأساسيين. وأظهرت النتائج أن المسائل التي كان الهدف إجراء رابط في الدراسة حولها أن هناك علاقة منخفضة بين علامات القراءة والكتابة لكل التلاميذ، مما يعنـي أن الإنجـاز الكتـابي ليس بالضرورة أن يرتبط في مجال القراءة، كما لم يظهرْ اختلافٌ ذو أهمية بين علامـات التلاميذ في المدارس التي يقّل فيها متعلمي الانجليزيـة عـن ٣٠%، عـن تلـك التـي يزيـد فيهـا عـدد متعلمـي الإنجليزية عن ٣٠%، كما أظهر تحليل القسم الكتابي أن أغلبية الأخطاء الكتابية كانت في القواعد والإملاء والمفردات.

وأجـرى أبـو رزق (١٩٩٩)، دراسـة هـدفت إلـى معرفـة أثـر تطبيـق برنـامج مقدَّم لتنميـة مهـارات التعبيـر الكتـابي لـدى تلاميذ الصـف العاشـر، مقارنـة بالتـدريس وفقـاً للطريقـة الاعتياديـة. وتكوّنـت عينـةُ الدراسـة مـن (١٤٠) تلميذاً وتلميـذة، مـوزعين علـى أربـع شـعب دراسـية اختيـرت بالطريقة العشوائية من مدرستين، اختيرتا بطريقـة قصـدية. وقد استخدمت الباحثـةُ اختبـاراً لقيـاس نمو التعبير الكتابي لدى التلاميذ، وأظهرت النتائج وجود فرق بين متوسطي علامـات التلاميـذ فـي الاختبار البعدي لصالح البرنـامج المقترح، وأشارت النتائج إلى وجود تفاعل بين طريقـة البرنـامج المقترح والجنس؛ إذ تبين أن متوسط علامات التلاميذ الذين تعلموا بالبرنامج المقترح في الاختبار البعدي المعدل أعلـى مـن متوسـط علامـات التلاميـذ الـذين تعلمـوا التعبيـر بالطريقـة الاعتياديـة فـي الامتحان البعدي.

وأجرى هوانج (1992) Hwang، دراسة هدفت إلى تصميم برنامج علاجي لتنمية القدرة الكتابية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. تم تحليل عينة من مقالات تلاميذ المجموعة التجريبية للوقوف على قدراتهم الكتابية، وتصميم برنامج لتنمية القدرة الكتابية لدى هؤلاء التلاميذ، وذلك لعلاج الأخطاء الإملائية، وأخطاء القواعد، وأخطاء الأسلوب، والمعنى العام للموضوع، وتطبيق البرنامج على التلاميذ، وتحليل عينة من مقالات التلاميذ بعد تطبيق البرنامج. وتوصلت الدراسة إلى نقص في الأخطاء الإملائية، وأخطاء القواعد، والأخطاء الأسلوبية في كتابة التلاميذ، وازدياد طول الموضوعات الكتابية، كما أن مقالات التلاميذ تميزت بقوة الأسلوب، وسلامة التركيز، واستيفاء المعنى.

وقام ديوران وسولدد (1991) Duran & Soleded، بإجراء دراسة هدفت إلى تنمية المهارات الكتابية في اللغة الأسبانية لدى التلاميذ بالاعتماد على مدخل التعلم الإتقاني (Mastery Learning). ولتحقيق ذلك قام الباحثان بتحديد المهارات المراد تنميتها كترابط الفقرات، وتحديد الأفكار الرئيسة والثانوية، وتنظيم الموضوع وتكامله، وبناء برنامج يعتمد على مدخل التعلم الإتقاني، وإعداد اختبار في التعبير الكتابي، لقياس المهارات الكتابية. وتم اختيار عينة الدراسة وتقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وبعد ذلك قاما بتطبيق الاختبار تطبيقاً قبلياً على عينة الدراسة، وتدريس برنامج قائم على التعلم الإتقاني للمجموعة التجريبية، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وتم تطبيق اختبار التعبير الكتابي تطبيقاً بعدياً ، توصلت الدراسة إلى تفوق أداء تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء تلاميذ المجموعة الضابطة في أثناء تنفيذ البرنامج، واتضح ذلك في التقويم البنائي، وكذلك في نهاية البرنامج من خلال نتائج الاختبار البعدي. وأظهرت نتائج الدراسة تمكن أفراد المجموعة التجريبية من مهارتي: ترابط الأفكار، وتحديد الأفكار الرئيسة والثانوية.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من خلال التأمل في الدراسات السابقة في هذا المحور يمكن ملاحظة الآتي:

- تتناول الدراسة الحالية أثر استخدام برمجية تعليمية على الاستيعاب القرائي في المرحلة الابتدائية ، واتفقت في ذلك مع دراسة (الضنحاني) ، ودراسة سيجل (Sigel)، ودراسة (العيسوي) ، بينما تناولت دراسة أخرى ذلك في المرحلة الثانوية: كدراسة (الصلاح) .

- تتناول الدراسة الحالية أثر استخدام برمجية تعليمية على التعبير الكتابي ، واتفقت في ذلك مع دراسة (الهرش) ، ودراسة (المخزومي) ، ودراسة (أبو رزق) ، ودراسة (الشبولي).

حين لم تجد الباحثة أي دراسات في المملكة العربية السعودية تناولت أثر استخدام البرمجيات التعليمية المحوسبة في الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي معاً ، مما يعطي مبرراً لإجراء الدراسة الحالية والتوسع في قاعدة الدراسات التي تهدف إلى توظيف البرمجيات التعليمية في تدريس الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لأفراد الدراسة ، والأدوات التي جرى بناؤها وتصميمها واستخدامها ، وطريقة التحقق من صدقها وثباتها ، والإجراءات التي اتخذت في تنفيذ الدراسة وتصميمها تبعاً لمتغيراتها المستقلة والتابعة ، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات واستخلاص النتائج .

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من (سبعين) تلميذةً من تلميذات الصف السادس الإبتدائي، المسجلات في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٠/ ٢٠١١ م)، موزعات في مدرستين حكوميتين من مدارس مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية بواقع شعبتين، تم اختيار الشعبة الأولى - وعدد التلميذات فيها (خمس وثلاثون) تلميذةً في (المدرسة الابتدائية ١٢) عشوائياً لتكون المجموعة التجريبية، والشعبة الثانية - وعدد التلميذات فيها (خمس وثلاثون) تلميذةً في مدرسة (الابتدائية الرابعة) لتكون المجموعة الضابطة كما هو موضح بالجدول (١) .

الجدول ١: توزيع أفراد عينة الدراسة

المجموعة	المدرسة	طريقة التدريس	العدد
المجموعة التجريبية	الابتدائية ١٢	البرمجية التعليمية	٣٥
المجموعة الضابطة	الابتدائية الرابعة	الطريقة الاعتيادية	٣٥

أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة الأدوات التالية لتحقيق أهداف الدراسة:

الأداة الأولى: اختبار الاستيعاب القرائي

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية قامت الباحثة بإعداد اختبار الاستيعاب القرائي للصف السادس الإبتدائي ملحق (١) ، من نوع الاختيار من متعدد (أربعة بدائل، واحدة منها صحيحة) لقياس الاستيعاب القرائي في المستويات الثلاثة (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي) لدى تلميذات

الصف السادس الابتدائي وعدد فقرات الاختبار (٤٠) فقرة. وتم إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

١. الرجوع إلى منهاج اللغة العربية.
٢. الاعتماد على اختبارات الاستعداد المفاهيمي لمبحث اللغة العربية للصف السادس الابتدائي.
٣. تحديد المحتوى التعليمي .
٤. تحديد الأهداف العامة للمحتوى الذي تم تحديده.
٥. تحديد مهارات الاستيعاب القرائي في مستوياته الثلاثة (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي) وهي كالآتي:

أبعاد الأداة وعناصرها:

أ - **المستوى الحرفي:** ويشمل المهارات الآتية:

- تعرّف الأفكار الرئيسية الصريحة في النص.
- تذكر المعلومات والأحداث وترتيبها وتسلسلها في النص.
- تحديد الحقائق في النص.
- اختيار معاني المفردات.

ب - **المستوى الاستنتاجي:** ويشمل المهارات الآتية:

- استنتاج هدف الكاتب من الكتابة.
- تحديد علاقات السبب والنتيجة.
- استنتاج العبرة والفائدة من النص.
- تحديد مرجعية الضمير.

ج - **المستوى النقدي:** ويشمل المهارات الآتية:

- إصدار الأحكام على الأشخاص.
- إصدار الأحكام على المواقف.
- إصدار الأحكام على الحلول التي يطرحها الكاتب للتعامل مع مشكلة ما.
- تقدير مواطن الجمال.

٦. صياغة فقرات الاختبار اعتماداً على مهارات الاستيعاب القرائي.

٧. تحديد طريقة تصحيح الاختبار: تقوم معلمة المادة بتصحيح الاختبار وفق نموذج الإجابة الذي أعدته الباحثة، ثم تقوم معلمة أُخرى بمراجعة تصحيحها للتأكد من دقة التصحيح.

صدق اختبار الاستيعاب القرائي

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، في الجامعة الأردنية وجامعة عمّان العربية وجامعة اليرموك ، والمبينة أسماؤهم في الملحق (٢) ، بالإضافة إلى مجموعة من المشرفات التربويات والمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم وفي الإدارة العامة للتربية والتعليم في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، ومعلمات ومعلمي مادة القراءة للصف السادس الإبتدائي من ذوي الخبرة والكفاءة لإبداء آرائهم في مدى ملاءمة الفقرات للمهارات الموضوعة، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات. وتم اعتماد الفقرات التي نالت اتفاق المحكمين بنسبة ٨٠% فأكثر، واقترح المحكمون إجراء التعديلات الآتية:

٨. مراعاة علامات الترقيم في بعض المواضع.

٩. تنسيق الطباعة لبعض النصوص.

١٠. ضبط نص الدروس بالشكل.

١١. جعل البدائل (٤) وليس (٣).

وقد تم إجراء التعديلات السابقة كافة.

ثبات اختبار الاستيعاب القرائي

للتحقق من ثبات اختبار الاستيعاب القرائي تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، وليست من عينة الدراسة، عددها (عشرون) تلميذةً، وبعد أسبوعين أُعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٨) ، وتعد هذه القيمة كافية لأغراض هذه الدراسة. وكذلك تم استخدام معادلة كودر - ريتشادوسون (KR-20) لحساب معاملات الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي (٠.٨٢)، واعتبر كافياً لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات تصحيح اختبار الاستيعاب القرائي :

يتكون اختبار الاستيعاب القرائي من (٤٠) عبارة ، ويتم تصحيحها من قِبل الفاحص بناءً على آراء المحكمين بالتدرج الآتي كما في الجدول (٢) :

الجدول ٢ : درجات تصحيح اختبار الاستيعاب القرائي

الدرجة	التقدير
صفر- ١٠	ضعيفة
١١ – ٢٠	متوسطة
٢١ – ٣٠	مرتفعة
٣١ – ٤٠	مرتفعة جداً

وتم اعتبار التلميذات اللواتي يحصلن على (٢١) درجة فما فوق ، مُتقنات لمهارة الاستيعاب القرائي .

الجدول ٣ : معاملات التمييز والصعوبة لاختبار الاستيعاب القرائي:

رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة
١-	٠.٣٩	٠.٤٨	٢١-	٠,٥٧	٠,٣٥
٢-	٠.٣٨	٠.٤٨	٢٢-	٠,٥٥	٠,٣٤
٣-	٠.٣٦	٠.٤٢	٢٣-	٠,٥٢	٠,٣٤
٤-	٠.٣٣	٠.٤٢	٢٤-	٠,٤٩	٠,٣٢
٥-	٠.٦٠	٠.٤١	٢٥-	٠,٤٦	٠,٣٢
٦-	٠.٥٩	٠.٣٨	٢٦-	٠,٤٤	٠,٣٢
٧-	٠.٥٨	٠.٣٥	٢٧-	٠,٤٠	٠,٣٢
٨-	٠.٥٢	٠.٣٤	٢٨-	٠,٣٨	٠,٣١
٩-	٠.٥٢	٠.٣٤	٢٩-	٠,٣٥	٠,٣١
١٠-	٠.٤٩	٠.٣٣	٣٠-	٠,٦٦	٠,٦٢
١١-	٠.٤٩	٠.٣٢	٣١-	٠,٦٥	٠,٥٩
١٢-	٠.٤٨	٠.٣٢	٣٢-	٠,٦٤	٠,٥٤
١٣-	٠.٤٤	٠.٣١	٣٣-	٠,٦٣	٠,٥١

رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة
١٤-	٠.٣٩	٠.٣١	٣٤-	٠,٦٠	٠,٥٠
١٥-	٠.٣٥	٠.٣١	٣٥-	٠,٣٩	٠,٤٧
١٦-	٠.٣٢	٠.٣١	٣٦-	٠,٣٨	٠,٤٥
١٧-	٠.٦٧	٠.٥٢	٣٧-	٠,٣٦	٠,٣٥
١٨-	٠.٦٢	٠.٤٤	٣٨-	٠,٣٣	٠,٥٨
١٩-	٠.٦٠	٠.٤٤	٣٩-	٠,٦٠	٠,٥٠
٢٠-	٠.٥٩	٠.٣٦	٤٠-	٠,٥٩	٠,٤٤

أ- معاملات التمييز :

يتضح من الجدول (٣) ، أن قيم معاملات التمييز للفقرات جيدة وتقع ضمن المدى المقبول، حيث كان أدنى معامل تمييز (٠,٣٢) ، للفقرة رقم (١٦) ، وأعلى معامل تمييز كان (٠,٦٧)، للفقرة رقم (١٧) ، وتراوحت باقي فقرات الاختبار بين هاتين الدرجتين ، وهي معاملات تمييز مقبولة في البحث العلمي .

ب- معاملات الصعوبة :

يتضح من الجدول (٣) ، أن قيم معاملات الصعوبة للفقرات جيدة وتقع ضمن المدى المقبول، حيث كانت أدنى معاملات الصعوبة (٠,٣١) ، للفقرات رقم(١٣،١٤،١٥،٢٨،٢٩)، وأعلى معاملات الصعوبة كانت (٠,٦٢) ، للفقرة رقم (٣٠)، وتراوحت باقي فقرات الاختبار بين هاتين الدرجتين ، وهي معاملات صعوبة مقبولة في البحث العلمي .

الأداة الثانية: اختبار التعبير الكتابي

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، قامت الباحثة بإعداد اختبار التعبير الكتابي كما في الملحق(٣) ، حيث حددت مجموعة من العناوين، وطلبت من التلميذات كتابة موضوع تعبيري حول أحد هذه العناوين، وقامت بتطوير قائمة من المعايير لاعتمادها في تصحيح اختبار التعبير الكتابي ملحق (٤).

صدق اختبار التعبير الكتابي

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، في الجامعة الأردنية وجامعة عمّان العربية وجامعة اليرموك، والمبينة أسماؤهم في الملحق (٢)، بالإضافة إلى مجموعة من المشرفات التربويات والمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم وفي الإدارة العامة للتربية والتعليم في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، ومعلمات ومعلمي مادة التعبير للصف السادس الإبتدائي من ذوي الخبرة والكفاءة لإبداء آرائهم في مدى ملاءمة الفقرات للمهارات الموضوعة، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات. وتم اعتماد الفقرات التي نالت اتفاق المحكمين بنسبة ٨٠% فأكثر، واقترح المحكمون إجراء التعديلات الآتية:

١٢. تدوين اسم الباحثة في نهاية الاختبار.
١٣. مراعاة علامات الترقيم في بعض المواضع.
١٤. تغيير موضوع التعبير الموضوع في الاختبار من (فريضة الحج) إلى (رحلة إلى مكة المكرمة) .

وقد تم إجراء التعديلات السابقة كافة .

ثبات اختبار التعبير الكتابي

للتحقق من ثبات الاختبار تم اختيار عينة مكونة من (عشرين) تلميذةً من مجتمع الدراسة، وليست من عينة الدراسة، وطلب منهن كتابة الموضوع التعبيري بمواصفات موضوع التعبير (المُعد للاختبار)، وبعد الانتهاء من التطبيق، قامت الباحثة بتصحيح الاختبار بناءً على معايير التصحيح المعتمدة في الملحق (٤) ، و تمّت إعادةُ التصحيح مرة أخرى من قبل معلمة أخرى بالاعتماد على المعايير نفسها، وتم حساب معامل الارتباط بين التصحيحين كمؤشر على معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون وكانت قيمته (٠.٩٠) وتُعد هذه القيمة كافية لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات تصحيح اختبار التعبير الكتابي :

تم تصحيح اختبار التعبير الكتابي بعد تقسيم مهارات التعبير الكتابي بناءً على آراء المحكمين إلى التدرج الآتي كما في الجدول (٤) :

الجدول ٤ : درجات تصحيح اختبار التعبير الكتابي

الدرجة	التقدير
صفر- ٢٠	ضعيفة جداً
٢١-٤٠	ضعيفة
٤١-٦٠	متوسطة
٦١-٨٠	مرتفعة
٨١-١٠٠	مرتفعة جداً

وتم اعتبار التلميذات اللواتي حصلن على (٦١) درجة فما فوق ، متقنات لمهارة التعبير الكتابي.

الجدول ٥ : معاملات التمييز والصعوبة لفقرات معايير تصحيح اختبار التعبير الكتابي

الرقم	المهارات الفرعية	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الرقم	المهارات الفرعية	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١.	مناسبة الأفكار للمعنى	٠,٧٨	٠,٥٤	١١.	خلو الموضوع من الأخطاء اللغوية	٠,٧٠	٠,٤٣
٢.	صحة الأفكار	٠,٧٦	٠,٤٦	١٢.	تجنب تكرار الألفاظ في كتابة الموضوع.	٠,٦٦	٠,٤٢
٣.	وضوح الأفكار	٠,٧٣	٠,٤٥	١٣.	اختيار ألفاظ عربية صحيحة	٠,٥٦	٠,٣٩
٤.	تدعيم الفكرة بالشاهد	٠,٧٠	٠,٣٤	١٤.	التنوع في الجمل المستخدمة	٠,٤٨	٠,٣٨
٥.	حسن الاستهلال	٠,٥١	٠,٣٢	١٥.	تجنب الإطالة.	٠,٤٧	٠,٣٧
٦.	تقسيم الموضوع إلى مقدمة، وعرض، وخاتمة	٠,٧٨	٠,٥٠	١٦.	اختيار أدوات الربط المناسبة	٠,٤٦	٠,٣٧
٧.	الالتزام بوحدة الموضوع	٠,٧٦	٠,٤٦	١٧.	سلامة الخط	٠,٧٨	٠,٣٤
٨.	ترتيب الأفكار وتسلسلها	٠,٧٦	٠,٤٥	١٨.	سلامة الهوامش الرأسية	٠,٧٦	٠,٤٩
٩.	تقسيم الموضوع إلى فقرات	٠,٧٣	٠,٤٤	١٩.	استخدام علامات الترقيم	٠,٧٣	٠,٤٢
١٠	مراعاة وحدة الفقرة	٠,٧٠	٠,٤٤	٢٠.	نظافة الورقة	٠,٧٠	٠,٤٠

أ- معاملات التمييز :

يتضح من الجدول (٥) ، أن قيم معاملات التمييز للفقرات جيدة وتقع ضمن المدى المقبول، حيث كان أدنى معامل تمييز (٠,٣٢) ، للفقرة رقم (٥) ، وأعلى معامل تمييز كان (٠,٥٤)، للفقرة رقم (١) ، وتراوحت باقي فقرات الاختبار بين هاتين الدرجتين ، وهي معاملات تمييز مقبولة في البحث العلمي .

ب- معاملات الصعوبة :

يتضح من الجدول (٥) ، أن قيم معاملات الصعوبة للفقرات جيدة وتقع ضمن المدى المقبول، حيث كانت أدنى معاملات الصعوبة (٠,٤٦) ، للفقرات رقم(١٦)، وأعلى معاملات الصعوبة كانت (٠,٧٨) ، للفقرات رقم (١،٦،١٧) ، وتراوحت باقي فقرات الاختبار بين هاتين الدرجتين ، وهي معاملات صعوبة مقبولة في البحث العلمي .

الأداة الثالثة: مقياس الدافعية:

قامت الباحثة باستخدام مقياس الدافعية للتعلم الذي أعدّه جروان ، المشار إليه في (دودين،٢٠٠٧) ، الملحق (٥) ، وهذا المقياس يحتوي على مواقف افتراضية، حيث يُطلب من التلميذة اختيار الموقف الذي ينطبق على حالتها بوضع إشارة (×) في الخانة المناسبة في ورقة الإجابة.

صدق مقياس الدافعية:

للتحقق من صدق محتوى مقياس الدافعية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي المبينة اسماؤهم في الملحق (٢) ، بهدف الاستفادة من ملاحظاتهم في مجال ملائمة فقرات المقياس في قياس دافعية التلميذات ، واجمع المحكمين على صدق الدافعية.

ثبات مقياس الدافعية:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وذلك بتطبيق مقياس الدافعية على عينة استطلاعية بلغت (عشرين) تلميذةً من مجتمع الدراسة، وليست من عينة الدراسة، وبعد أسبوعين أعيد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين حيث بلغ (٠.٨٣) وهذه القيمة كافية لأغراض الدراسة.

إجراءات تصحيح المقياس:

يتكون مقياس الدافعية للتعلم من (٧٤) فقرة ، تم تحويل استجابات التلميذات على فقرات مقياس الدافعية للتعلم (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، إلى الدرجات التالية على التوالي (١،٢،٣،٤،٥)، وقد عُكست الدرجات للفقرات ذات الصياغة السلبية كالتالي: (موافق بشدة١، موافق٢، محايد ٣، معارض ٤، معارض بشدة ٥)، وبذلك تكون الدرجة الكلية على هذا المقياس قد تراوحت مابين (٧٤- ٣٧٠) درجة. ثم تم حساب مجموع الدرجات لكل فرد من أفراد العينة لقياس مستوى دافعيته للتعلم ، من خلال تصحيح المقياس لتتراوح الدرجات من (صفر – ٣٧٠) درجة ، وتم تحويل الدرجات من (صفر-١٠٠) قسمناهم إلى خمسة كما في الجدول (٦) :

الجدول ٦: درجات تصحيح مقياس الدافعية للتعلم

الدرجة	التقدير
صفر- ٢٠	منخفضة جداً
٢١ – ٤٠	منخفضة
٤١ – ٦٠	متوسطة
٦١ – ٨٠	مرتفعة
٨١ - ١٠٠	مرتفعة جداً

وتم تقسيم درجات التلميذات إلى فئتين :

١ _ من (صفر - ٢٠) ، (٢١ - ٤٠) : منخفضي الدافعية .

٢ _ من (٦١ – ٨٠) ، (٨١ – ١٠٠) : مرتفعي الدافعية .

البرمجية التعليمية المحوسبة :

قامت الباحثة بإعداد برمجية تعليمية محوسبة باستخدام برنامج البوربوينت Power Point ، وبرنامج الفلاش flash بعد الاطلاع على الأدب التربوي الخاص بالحاسوب والبرمجيات التعليمية المحوسبة، وتحتوي البرمجية على دروس في الاستيعاب القرائي، والتعبير الكتابي، اختيرت من كتاب " القراءة " و كتاب " التعبير" للصف السادس الابتدائي، وتتضمن مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي تناسب الاستيعاب القرائي و التعبير الكتابي، بالإضافة إلى المؤثرات السمعية والبصرية التي تثير دافعية التلميذة للتعلم، وروعي في بناء البرمجية التعليمية المحوسبة العناصر الأساسية الآتية :

أسس إعداد البرمجية التعليمية المحوسبة:

- استندت البرمجية على النظرية المعرفية والسلوكية التي تسعى إلى التدرج في نقل التلميذة عبر مستويات المعرفة المتسلسلة من الأبسط إلى الأصعب، ونقلها من مستوى التلقي للمعرفة إلى مستوى الإنتاج لها، كما تسعى إلى رفع المستوى التعليمي العام من ناحية المعرفة الإتقانية، ومن ناحية التطور المهاري، وأخيراً الناحية الإنتاجية الإبداعية هذا من جانب، ومن جانب آخر تفعِّل دور المعلمة وتخرجها من دائرة الروتين في التحضير والتعليم.

كما تم توظيف النظرية السلوكية التي تعتبر السلوك الإنساني مجموعة من العادات التي تتعلمها التلميذة ويتم اكتسابها في أثناء مراحل نموها المختلفة، وأن أكثر السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم، حيث تقوم التلميذة بتطوير أبنيتها وخبراتها السابقة لكي تتفق مع الخبرات الجديدة، ليصبح ذلك جزءاً من أداء التلميذة وأسلوبها في معالجة القضايا والمشكلات التي تواجهها.

- الحاسوب يخلق بيئة تعلميه تعليمية مشوقة، مما يزيد دافعية التلميذة نظراً لما يمتاز به الحاسوب من توافر الحركة، واللون، والصوت، والصورة، وكلها مجتمعة تؤثر على تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى التلميذة.

- الأنشطة المفتوحة توفر للتلميذة مناخاً نفسياً وعقلياً، تستطيع من خلاله التعبير عن نفسها بصورة فاعلة، وتطوير التفكير الحر المنفتح، والبعد عن القيود والضوابط المصنوعة، ويساعدها على تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي.

- مرور التلميذة بمواقف تدريبية تجمع بين النظرية والتطبيق تعتبر عنصراً مهماً في تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي.

مسوغات إعداد البرمجية التعليمية المحوسبة:

إن من أهم مسوغات إعداد البرمجية التعليمية المحوسبة مايلي:

- ندرة الدراسات التي تناولت مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي في المملكة العربية السعودية.

- الشروع في بناء حوسبة التعليم في المملكة العربية السعودية.
- الإسهام في معالجة ضعف التلميذات في الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية.
- توجيه انتباه الباحثين ومعلمي اللغة العربية ومطوري مناهجها نحو أهمية إنتاج البرامج التي تعالج مشكلة ضعف التلميذة في الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي.
- دخول الحاسوب مجالات الحياة التعليمية المختلفة.
- التأكيد على أهمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى التلميذات.

هدف البرمجية التعليمية المحوسبة:

- تحقيق الأهداف العامة التي بنيت من أجلها البرمجية التعليمية المحوسبة وهي تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى التلميذات.
- توضيح أهمية تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى التلميذات.
- استخدام برامج وأنشطة وأساليب تدريس تجذب انتباه التلميذات وتثير دافعيتهن وطاقتهن، وترتقي بأدائهن في الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي.
- تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية وجعله المحور الرئيس فيها.
- تحسين قدرة التلميذات على استيعاب المعاني والأفكار في النص القرائي، وبالتالي تطوير قدرتهن على فك رموز المادة المكتوبة والتعبير بطلاقة.
- تحسين الجو السائد داخل الغرف الصفية من خلال استخدام البرمجيات ليصبح أكثر تفاعلية وإنتاجية.
- زيادة ثقة التلميذات بأنفسهن نتيجة توصلهن للمعلومة باجتهادهن الخاص، وتقييم أنفسهن ذاتياً من خلال التغذية الراجعة الفورية الموجودة في البرمجيات التعليمية المحوسبة.

محتويات البرمجية التعليمية المحوسبة:

استخدمت الباحثة في إعداد البرمجية على خمسة دروس من كتاب "القراءة"، ودرس من كتاب "التعبير" للصف السادس الإبتدائي الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ م ، وقد احتوت البرمجية على مجموعة من الأنشطة والمؤثرات الصوتية المناسبة للنص والأسئلة التي تنمي الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي.

واستخدمت الباحثة برنامج البوربوينت Power Point، وبرنامج الفلاش Flash في الكتابة والتنظيم، وإخراج نصوص الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي، كما عرضت أنشطة تمهيدية قبل عرض النص تعمل على تحفيز الاستيعاب القرائي لدى التلميذات من خلال تنمية التفكير، وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة تعمل على تهيئة التلميذات ذهنياً لموضوع الدرس. يلي ذلك سماع نص الدرس ومشاهدة الصور المناسبة للنص، وبعد الانتهاء من السماع يتم عرض مجموعة من الأنشطة على شرائح تتضمن كل شريحة نشاطاً قرائياً واحداً للإفادة من إمكانية البرمجية المحوسبة الصوتية والبصرية والأسئلة التي تثير مهارة التفكير والفهم لدى التلميذات، وإعطائهن الفرصة للتعبير عن خبراتهن، واستثارة دافعيتهن للمناقشة والحوار وتقبل أراء الآخرين.

خطوات إعداد البرمجية التعليمية المحوسبة:

أولاً: مرحلة التصميم

قامت الباحثة بتصميم البرمجية التعليمية المحوسبة حسب المراحل الآتية:

- تحديد الأهداف العامة والخاصة لمحتوى البرمجية التعليمي.
- تحديد طريقة عرض المادة التعليمية، والنشاطات التعليمية المناسبة لمحتوى المادة.
- القيام بتحليل محتوى المادة التعليمية وتجزئتها إلى مهاراتها الفرعية ثم صياغتها بطريقة تتناسب مع طريقة العرض من خلال الحاسوب.
- اختيار الأصوات، والصور، والخلفيات الملونة المناسبة للدروس والتي لا تشتت التركيز لدى التلميذات.
- تزويد الشرائح التعليمية بأيقونات تحتوي على تغذية راجعة للتلميذات.

ثانياً: مرحلة الإعداد

إعداد تصميم ورقي أولي للمادة التعليمية، يتضمن تحويل الأفكار الواردة في الدرس إلى أنشطة تفصيلية على شرائح تعليمية تُعرض على برنامج البوربوينت، ويقوم الدرس على مبدأ التحكم اليدوي، ويتم تحديد لون خلفيات الشرائح، ولون الخط وحجم المعلومات في كل شريحة بطريقة تمنع تشتت ذهن التلميذات، وأيضاً تحتوي الشرائح على أيقونات تتضمن تغذية راجعة فورية للتلميذات، بالإضافة لارتباطات تشعبيه تحوي تعزيز أو توجيه، تثير دافعية وحماس التلميذات خلال الحصة، وتحديد كيفية التعامل معها وطريقة الانتقال من شريحة لأخرى، أو من جزء إلى آخر داخل البرمجية ليسهل على التلميذات تحقيق الهدف الذي وضعت لأجله البرمجية،

كما يتم تحديد التدريبات اللازمة والتقويم الختامي، وعمل اختبار نهائي للكشف عن مدى تحقق الأهداف.

- مناقشة الشرائح مع البرمجيين والمتخصصين ببرامج الحاسوب، وذلك لتقدير البرنامج الأنسب لبرمجة المادة الدراسية، وبعد المناقشة تم التوصل إلى استخدام برنامج البوربوينت وبرنامج الفلاش، وذلك لقدرته على إظهار الحركات والصور والألوان المناسبة لجذب انتباه التلميذات.
- إخراج التصميم الورقي بصورته النهائية.

وعند تصميم كل شاشة تمت مراعاة ما يأتي :

١- تحمل الشاشة فكرة واحدة فقط.
٢- عدم استخدام ألوان كثيرة في الشاشة.
٣- تحديد المفاتيح في مكان واحد لجميع الشاشات كمفاتيح الخروج والرجوع.
٤- استخدام خلفية واحدة لجميع الشاشات في البرمجية لتشعر التلميذة بوحدة مكونات البرنامج.
٥- تمت تصميم الشاشة التي تحمل العناوين الرئيسية بحيث تكون جذابة، فقد صُممت عناوين الدروس على شكل مفاتيح، وهناك مفتاح لتعليمات البرنامج، مفتاح للخروج، مفتاح للرجوع.
٦- تم مراعاة التزامن في ظهور النص والصوت على الشاشة.
٧- تم تنظيم المادة التعليمية بما يتناسب مع الفئة العمرية المستهدفة.
٨- تحديد الوسائل التعليمية التي تضمنها البرنامج: الأشكال والحركة والألوان ولقطات الفيديو، والأصوات والصور.
٩- تحديد استراتيجيات عرض البرنامج، وكيفية تفاعل التلميذة معه، بحيث تتحكم التلميذة في البرنامج لا أن يتحكم البرنامج بها، ولهذا صُمم البرنامج بحيث يحتوي على مفاتيح تستطيع التلميذة من خلال الفأرة التحكم في دراستها من حيث عرض الأسئلة، واختيار الإجابة الصحيحة، والتنقل بين شاشات البرنامج للخلف أو الأمام، وإعادة حل التمارين.
١٠- تحديد تعليمات استخدام البرنامج المحوسب، وقد روعي في التعليمات ما يأتي:
    - عرض التعليمات عند الطلب وليس عند فتح البرنامج.
    - شمولية التعليمات.
    - تصميمها بلغة سليمة خالية من المصطلحات الغريبة.
    - إمكانية الرجوع إليها في أي وقت.

ثالثاً: مرحلة كتابة السيناريو

في هذه المرحلة حولت الباحثة ما تم وصفه وتحديده في المرحلة السابقة إلى إجراءات وضوابط تفصيلية متتابعة على الورق، من حيث تسلسل ظهور المعلومات والفواصل الزمنية بينها والفراغات المكانية، وتم تحديد المعلومات التي يجب أن تبقى على الشاشة والمعلومات التي يجب إخفاؤها، وكذلك وضع مخطط للتمارين والأسئلة، والتغذية الراجعة والتعزيز، وكيفية عرض الصور والأفلام والأصوات على الشاشة وتحديد موقع عرضها، والفترة الزمنية التي تستغرقها وكيفية الانتقال بين الشرائح.

رابعاً: مرحلة التنفيذ

تم تحويل المادة التعليمية الورقية إلى صيغ مادية على شاشة الحاسوب، حيث أصبحت المواصفات الورقية عبارة عن برنامج محوسب، واتخذ نمط التدريس الخصوصي، حيث يقوم الحاسوب بعرض المادة التعليمية تدريجياً بالنص والصوت، ثم تقديم التمارين والأنشطة بعد كل خطوة من خطوات الدرس، وإتباعها بالتعزيز والتغذية الراجعة حسب إجابة التلميذة.

خامساً: التقويم التكويني

تم تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (عشرين) تلميذةً من تلميذات الصف السادس الإبتدائي، وأخذ بملاحظات التلميذات حول البرنامج وأجريت التعديلات اللازمة.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة الحالية قامت الباحثة باتباع الخطوات الآتية :

- الإطلاع على الأدب التربوي ، والدراسات السابقة المتعلقة بمحاور الدراسة .
- تحديد أفراد الدراسة.
- بناء أدوات الدراسة .
- تحديد الموضوعات قيد الدراسة من كتاب اللغة العربية.
- إعداد البرمجية التعليمية وفق مراحل متعددة.
- إعداد اختبار الاستيعاب القرائي، واختبار التعبير الكتابي.
- التأكد من صدق اختبار الاستيعاب القرائي، واختبار التعبير الكتابي بعرضهما على مجموعة من المحكمين.

- التأكد من ثبات اختبار الاستيعاب القرائي واختبار التعبير الكتابي، حيث تم تطبيقهما على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وليست من عينة الدراسة عددها (عشرون) تلميذةً، وبعد أسبوعين أُعيد تطبيق الاختبارين على نفس العينة وتم استخدام طريقة الاختباروإعادة الاختبار (test – retest).
- اختيار مقياس الدافعية الذي تم استخدامه لقياس دافعية التلميذات.
- استلام خطاب تسهيل مهمة الباحثة من رئاسة الجامعة ، ومن الملحقية الثقافية للمملكة العربية السعودية في الأردن ، ثم تسليمة إلى الإدارة العامة للتربية والتعليم في المنطقة الوسطى ، ثم مركز الإشراف التربوي بمدينة الرياض .
- اختيار المدرستين (الابتدائية الرابعة) و (المدرسة الابتدائية (١٢)) التي طُبقت فيهما الدراسة من بين المدارس التي تمتلك الإمكانات اللازمة لتطبيق الدراسة .
- التنسيق مع معلمتي المادة للشعبتين الصفيتين ، لتدريس المجموعة التجريبية بالبرمجية التعليمية المحوسبة، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وحرصاً من الباحثة على الحصول على نتائج دقيقة تم اختيار معلمتي لغة عربية يحملن نفس المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية.
- تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي، واختبار التعبير الكتابي القبليين على مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية، وذلك قبل البدء بالتدريس.
- تطبيق مقياس الدافعية على التلميذات.
- بعد انتهاء معلمتي الشعبتين من تدريس الوحدات، تم تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي واختبار التعبير الكتابي البعديين على مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية.
- جمع البيانات ورصدها في جداول خاصة.
- تحليل البيانات إحصائيا باستخدام ما يلزم من الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- استخلاص النتائج ومناقشتها والخروج بالتوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة

١- الطريقة ولها مستويان:

- التعليم باستخدام برمجية تعليمية قائمة على تكنولوجيا المعلومات.
- الطريقة الاعتيادية في التدريس.

٢- الدافعية ولها مستويان:

- الدافعية المرتفعة.
- الدافعية المنخفضة.

المتغيرات التابعة

- الاستيعاب القرائي.
- التعبير الكتابي.

تصميم الدراسة:

تم استخدام التصميم شبه التجريبي الذي يتمثل في اختبار (قبلي- بعدي) لمجموعتين تجريبيتين غير متكافئتين كما هو مبين:

EG: O1 O2 X O1 O2

CG: O1 O2 O1 O2

EG = المجموعة التجريبيّة

CG= المجموعة الضابطة

O1: اختبار الاستيعاب القرائي

O2: اختبار التعبير الكتابي

X : المعالجة (استخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام التحاليل الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المشترك (ANCOVA) ذي التصميم (٢×٢) .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات في تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي ذوات الدافعية المختلفة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. ويتناول هذا الفصل البيانات التي تم جمعها وتحليلها، ونتائج هذا التحليل.

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤالين الأول والثاني: هل يختلف الاستيعاب القرائي لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائي باختلاف طريقة التدريس (البرمجية، والطريقة العادية)؟

- **هل هناك أثر في الاستيعاب القرائي لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائي يُعزى إلى التفاعل بين (طريقة التدريس، ومستوى الدافعية)؟**

للإجابة عن السؤالين الأول والثاني ، تم استخدام تحليل التباين المشترك (2X2) ANCOVA. والجدول (٧) يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للاختبارين التحصيليين القبلي والبعدي في اختبار الاستيعاب القرائي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

الجدول ٧: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارين التحصيليين القبلي والبعدي في اختبار الاستيعاب القرائي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

الدافعية	الاختبار القبلي				الاختبار البعدي			
	التجريبية		الضابطة		التجريبية		الضابطة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
منخفض	١٨.٩٢	٤.٨١	١٧.٤٣	٣.٥٠	٢٢.٠٨	٨.٩٣	١٩.٥٨	٦.٩٣
مرتفع	١٩.٠٠	٧.٥٠	١٨.١٣	٥.٨٢	٢٦.٤٨	٧.٩٦	١٩.٧٠	٧.٠٣
الكليّ	١٨.٩٦	٦.١٦	١٧.٧٨	٤.٧٦	٢٤.٩٧	٨.٤٤	١٩.٦٦	٦.٨٩

يتضح من الجدول (٧) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي بلغ (١٨.٩٦) ليرتفع بشكل ظاهري على الاختبار البعدي ليصبح (٢٤.٩٧)، بينما يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة بلغ على الاختبار القبلي (١٧.٧٨)، ليصبح على الاختبار البعدي (١٩.٦٦). ولمعرفة ما إذا كانت هذه

الاختلافات بين المتوسطات الحسابية دالة إحصائيا أم لا، تم إجراء اختبار تحليل التباين المشترك والذي تتضح نتائجه في الجدول (٨) الآتي:

الجدول ٨: تحليل التباين المشترك ANCOVA(2X2) للاختلاف بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستيعاب القرائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
الاختبار القبلي	٤.٦٠	١	٤.٦٠	٠.٠٨	٠.٧٨
الطريقة	٣٤٢.١٣	١	٣٤٢.١٣	٥.٧٣	٠.٠٢
الدافعية	٨٣.٣٢	١	٨٣.٣٢	١.٤٠	٠.٢٤
الطريقة × الدافعية	٧٣.٢٨	١	٧٣.٢٨	١.٢٣	٠.٢٧
الخطأ	٣٨٨١.٨٤	٦٥	٥٩.٧٢		
المجموع	٤٣٨٥.٣	٦٩			

يتضح من الجدول (٨) أن الاختلاف بين المجموعتين التجريبية والضابطة قد بلغت مستوى الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥ فأقل، حيث إنّ قيمة الإحصائي (ف) كانت ٥.٧٣ وبمستوى دلالة ٠.٠٢، وهذا يشير إلى بلوغها مستوى الدلالة الإحصائية . ومن خلال مراجعة المتوسطات الحسابية يتضح أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، وهذا يشير إلى فاعلية البرمجية التعليمية المحوسبة المستخدمة في الدراسة الحالية.

ويوضح الجدول (٩) المتوسطات المعدّلة لكلٍّ من المجموعتين التجريبية والضابطة كالآتي:

الجدول ٩: المتوسطات المعدّلة للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التجريبية	٢٤.٢٨	١.٣٨
الضابطة	١٩.٦٢	١.٣٨

ويتبيّن من الجدول (٨) عدم وجود أثر ذي دلالة في الاستيعاب القرائي يُعزى إلى التفاعل بين الطريقة والدافعية حيث بلغ مستوى الدلالة (٢٧,٠) لقيمة (ف) المناظرة لها (ف= ١,٤) .

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤالين الثالث والرابع: هل يختلف التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائي باختلاف طريقة التدريس (البرمجية، والطريقة العادية)؟

- **هل هناك أثر في التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائي يُعزى إلى التفاعل بين (طريقة التدريس، ومستوى الدافعية) ؟**

للإجابة عن هذين السؤالين الثالث والرابع ، تم استخدام تحليل التباين المشترك (2X2) ANCOVA. والجدول (١٠) يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للاختبارين التحصيليين القبلي والبعدي في اختبار التعبير الكتابي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

الجدول ١٠: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارين التحصيليين القبلي والبعدي في اختبار التعبير الكتابي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

الدافعية	الاختبار القبلي				الاختبار البعدي			
	التجريبية		الضابطة		التجريبية		الضابطة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
منخفض	١٠.٥٨	٦.٩٥	٩.٢٥	٦.١٥	٢٢.٨٣	٢٣.٢٦	١٦.٧٥	٤.٨٣
مرتفع	١٦.١٣	١٠.٣٨	١٥.٠٩	١٠.٥٣	٣٤.٤٨	٢٧.١١	١٣.٢٢	١٠.٧٧
الكّلي	١٤.٢٣	٩.٨٦	١٠.٥٨	٧.٩٥	٣٠.٤٩	٢٦.١٢	١٤.٤٣	٩.٢٥

يتضح من الجدول (١٠) أن هناك فروقا ظاهرية في المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي بلغ (١٤.٢٣) ليرتفع بشكل ظاهري على الاختبار البعدي ليصبح (٣٠.٤٩)، بينما يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة بلغ على الاختبار القبلي (١٠.٥٨)، ليصبح على الاختبار البعدي (١٤.٤٣). ولمعرفة ما إذا كانت هذه الاختلافات بين المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً أم لا، تم إجراء اختبار تحليل التباين المشترك والذي تتضح نتائجه في الجدول (١١) كالآتي:

الجدول ١١: تحليل التباين المشترك ANCOVA(2X2) للاختلاف بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على التعبير الكتابي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
الاختبار القبلي	١٤.١١	١	١٤.١١	٠.٠٤	٠.٨٥
الطريقة	٢٩١٢.١٧	١	٢٩١٢.١٧	٧.٦٠	٠.٠١
الدافعية	٢٠٧.٢٥	١	٢٠٧.٢٥	٠.٥٤	٠.٤٦
الطريقة × الدافعية	٩٠٩.٩١	١	٩٠٩.٩١	٢.٣٧	٠.١٣
الخطأ	٢٤٩١٧.٤٦	٦٥	٣٨٣.٣٥		
المجموع	٢٨٩٦٠.٨٩	٦٩			

يتضح من الجدول (١١) أن الاختلاف بين المجموعتين التجريبية والضابطة قد بلغت مستوى الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥ فأقل، حيث إن قيمة الإحصائي (ف) كانت ٧.٦٠ وبمستوى دلالة ٠.٠١، وهذا يشير إلى بلوغها مستوى الدلالة الإحصائية، ومن خلال مراجعة المتوسطات الحسابية يتضح أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، وهذا يشير إلى فاعلية البرمجية التعليمية المحوسبة المستخدمة في الدراسة الحالية في التعبير الكتابي.

ويوضح الجدول (١٢) المتوسطات المعدّلة لكلٍّ من المجموعتين التجريبية والضابطة كالآتي:

الجدول ١٢: المتوسطات المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التجريبية	٢٨.٦٦	٣.٤٩
الضابطة	١٤.٩٦	٣.٤٩

ويتبيّن من الجدول (١١) ، عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في التعبير الكتابي يُعزى إلى التفاعل بين الطريقة والدافعية ، حيث بلغت قيمة (ف= ٠,٥٤) ومستوى الدلالة المناظر لها (٠,٤٦) .

يمكن تلخيص نتائج الدراسة على النحو الآتي :

١. وجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين(التجريبية والضابطة)في الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي يُعزى إلى طريقة التدريس باستخدام البرمجية المحوسبة ، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية ، بينما لايوجد أثر ذو دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي يُعزى للتفاعل بين الطريقة والدافعية .

٢. وجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين(التجريبية والضابطة)في الاختبار البعدي للتعبير الكتابي يُعزى إلى طريقة التدريس باستخدام البرمجية المحوسبة، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية ، بينما لايوجد أثر ذو دلالة إحصائية في التعبير الكتابي يُعزى للتفاعل بين الطريقة والدافعية .

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات في تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية، لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، ذوات الدافعية المختلفة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، ويتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في الفصل الرابع من هذه الدراسة، والأسباب التي أوصلت إلى هذه النتائج، وربط هذه النتائج بالدراسات السابقة ماأمكن، ثم اقتراح التوصيات المناسبة. وفيما يلي مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤالين الأول والثاني اللذين ينصان على:

- **هل يختلف الاستيعاب القرائي لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائي باختلاف طريقة التدريس (البرمجية، والطريقة الاعتيادية)؟**
- **هل هناك أثر في الاستيعاب القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي يُعزى إلى التفاعل بين (طريقة التدريس، ومستوى الدافعية)؟**

وللإجابة عن هذين السؤالين تم استخدام تحليل التباين المشترك، حيث يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ظاهرية في المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي، ليرفع بشكل دال على الاختبار البعدي، وهذا مالم يظهر بالنسبة للمجموعة الضابطة حيث لم يكن هناك ارتفاع ظاهري على الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وللتحقق من أن هذه الاختلافات بين المتوسطات دالة إحصائياً، تم إجراء تحليل التباين المشترك، واتضح من الجدول (٨) وجود اختلاف دال بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد بلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند (α ≤ ٠.٠٥) وبعد مراجعة المتوسطات الحسابية تبين بأن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية كان أعلى مقارنة بالمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، وهذا يُشير إلى فعالية البرنامج التجريبي المستخدم في الدراسة الحالية.

ويمكن تفسير ذلك بالآتي:

- البرمجية القائمة على تكنولوجيا المعلومات المُعدة لتدريس مهارة الاستيعاب القرائي للمجموعة التجريبية صُممت بطريقة تعليمية مناسبة، وكانت خطوات البرنامج متسلسلة مشتملة على النص، والأشكال، والحركة، والصوت، والفيديو، والمثيرات المختلفة

والمحاكاة، والأمثلة المتنوعة والتدريبات، مما أضفى على المادة المُقدَّمة للتلميذات عنصر التشويق والإثارة.

- وجدت الباحثة تفاعلاً كبيراً من التلميذات مع المادة التعليمية المبرمجة التي عُرضت من خلال برنامج الفلاش (Flash)، مما ساعدها في تنمية التفكير والاستيعاب لديهن بصورة جلية، فظهرمن التلميذات الانسجام والاستيعاب التام لنصوص الدروس التي عرضت بالصوت والصورة، وهذا أدى إلى رفع مستوى أداء التلميذات في الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالنص، بخلاف الطريقة الاعتيادية التي يتم فيها عرض النص للتلميذات من خلال الاستماع لقراءة المعلمة للنص أولاً، ثم تتوالى التلميذات بقراءة النص، وهذا ماأضفى نوعاً من الملل على الغرفة الصفية، وقد يؤدي إلى شتات الانتباه والتركيز لدى غالبية التلميذات.
- ساعدت البرمجية التعليمية المحوسبة المتعلمات للتحكم في سير عملية تعلمهن، وامتلاكهن فرصة أكبر لتثبيت المعلومات واستقبالها بأكثر من حاسة ؛ لتعدد الوسائط المستخدمة لإيصالها.
- زودت البرمجية التعليمية المحوسبة التلميذات بالتغذية الراجعة المستمرة ؛ مما جعل ذلك عاملاً هاماً من عوامل التفوق على زميلاتهن اللاتي تلقين المواضيع بالطريقة الاعتيادية، والتي تحصر تلقي التلميذات للمعلومات من المعلمة مهما كان أداؤها في العملية التعليمية، فإعداد برامج حاسوبية بجودة عالية في المحتوى التعليمي يعالج القصور المحتمل في أداء المعلمات ويضمن المحافظة على الكفاءة التعليمية في حالات مُرضية وفعّالة، ويقلل من صعوبات فهم المعلومات، أو استنتاجها، أو تحليل المادة المقروءة، وهذا مايؤكد فعالية البرمجية التعليمية المحوسبة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائي، خاصة إذا عكف على إعداده الجهات المعنية بوضع المناهج، لتصبح البرامج الحاسوبية الممنهجة بجودة فائقة، وكما أن طريقة التدريس باستخدام البرمجية التعليمية قد زادت من مستوى الدافعية لدى التلميذات عند استخدامها مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس.

ولدى مراجعة الدراسات السابقة لمعرفة مدى اتفاق نتيجة هذه الدراسة مع غيرها من الدراسات أو اختلافها، وجد أنها اتفقت مع نتيجة دراسة ملحس (٢٠٠٧)، والتي أظهرت نتيجتها تفوق الطلبة الذين درسوا الإملاء باستخدام البرنامج العلاجي متعدد الوسائط، مقارنة بالطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية ، واتفقت مع دراسة الصلاح (٢٠٠٤)، التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج قرائي تعليمي محوسب في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والنقدي

لدى طلبة الصف الأول الثانوي، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فرقٍ دالٍ إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية ، واتفقت أيضاً مع دراسة الضنحاني (٢٠٠٨)، التي أشارت إلى الأثر الإيجابي لفاعلية برنامج تعليمي لغوي في تنمية مهارات الاستيعاب لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات، حيث سجلت المجموعة التجريبية زيادة في الاستيعاب القرائي على طلاب المجموعة الضابطة ، كما اتفقت مع دراسة ريتشارد (Richard (2005 ، التي أظهرت نتائج الدراسة فيها على أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يحدث تعلماً ذا أثر واضح من خلال النشاطات التعليمية التي يشرف عليها المعلم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهذا ما أكدته نتائج الدراسة الحالية ، واتفقت مع دراسة عبد الحق (٢٠٠٣)، التي بينت درجة فاعلية استخدام البرنامج التعليمي التعلمي المُعد باستخدام الوسائط المتعددة على تحصيل الطلاب، وكان لصالح المجموعة التجريبية ، اتفقت مع دراسة رانكن وهس (Rankein&Hoaas(2001 ، التي أشارت نتائجها إلى أن الطلاب الذين تعلموا باستخدام الوسائط المتعددة كانوا أكثر إيجابية ومشاركةً وأداءً من الذين تعلموا بالطريقة الاعتيادية.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة عن نتيجة دراسة المطيري (٢٠٠٤)، حول أثر استخدام إحدى برمجيات الحاسوب على تحصيل تلاميذ الصف السادس، والتي أظهرت نتيجتها عدم وجود فروق إحصائية عند مستوى التطبيق لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة اللغة العربية، واختلفت جزئياً مع دراسة ديبورا وليزا (Deborah & Lisa (2000 ، خاصة فيما يتعلق باستخدام الحاسوب كأداة مساندة، وليس كإستراتيجية تدريس، وكان أثره في الأعمال الإدارية والبحث عن المصادر أكثر إيجابية من استخدامه في الغرفة الصفية.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤالين الثالث والرابع:

- **هل يختلف التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي باختلاف طريقة التدريس (البرمجية، والطريقة الاعتيادية)؟**
- **هل هناك أثر في التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي يُعزى إلى التفاعل بين (طريقة التدريس ومستوى الدافعية)؟**

وللإجابة عن هذين السؤالين تم استخدام تحليل التباين المشترك، حيث اتضح من الجدول (١٠) وجود فروق دالة في المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي، ليرتفع بشكل ظاهري على الاختبار البعدي، وهذا ما لم يظهر بالنسبة للمجموعة الضابطة، حيث

لـم يكـن هنـاك ارتفـاع ظـاهري علـى الاختبـار القبلـي والاختبـار البعـدي، وللتحقـق مـن أن هـذه الاختلافات بين المتوسطات دالة إحصائياً، تم إجراء تحليل التباين المشترك، واتضـح مـن الجـدول (١١) وجود اختلاف دال بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد بلغ مستوى الدالة الإحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، وبعد مراجعة المتوسطات الحسـابية تبين بـأن المتوسطات الحسـابية لأفراد المجموعة التجريبية كانت أعلى مقارنة بالمجموعة الضابطة على الاختبار البعدى، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التجريبي المستخدم في الدراسة. ويمكن تفسير ذلك بالآتي:

- إن المادة التعليمية المُصممة بشكل برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات أتاحت للتلميذات السير في عرض المادة حسب سرعتهن الذاتية، وأعطتهن الفرصة للمشاركة الفعّالة في أثناء عملية التعلم، مما سمح لكل تلميذة بالتقدم في الموضوع حسب قدرتها وسرعتها، وقد ظهر ذلك من خلال تفاعل التلميذة مع المادة التعليمية المحوسبة، فهي التي تقوم بقراءة الدرس، وتتبع الأنشطة التعليمية، التي تنتقل للإجابة عن أسئلة التقويم الذاتي، وكل ذلك وغيره يمكن تكراره عِدة مرات، فللتلميذة أن تأخذ الوقت الذي يناسبها في أي نشاط، وبشكل يتناسب مع قدرتها على الاستيعاب وفهم الدرس، وبالتالي يُسمح للتلميذات بتكرار عرض المادة التعليمية والتقويمية بالقدر الذي يرغبن فيه دون الشعور بالخجل من زميلاتُهن، فالتلميذات متدنيات التحصيل يحتجن إلى عرض الأفكار بأكثر من طريقة، وإلى إعادتها أكثر من مرة ، تبعاً لقدرتهن الاستيعابية ؛ الأمر الذي لا يتوفر في الحصة التعليمية الاعتيادية ، فالمعلمة في الغرفة الصفية تُريد أن تشرح الدرس ضمن فترة محددة، ولمستويات متفاوتة بين التلميذات، وقد لايوجد لدى المعلمة وقت كاف لإعادة الدرس أكثر من مرة في الطريقة الاعتيادية لعرض المادة، الأمر الذي قد لايلائم جميع التلميذات نتيجة للفروق الفردية بينهن، فبالتالي توفر البرمجية التعليمية الفرصة للتلميذة لرفع مستواها التعليمي بصورة إيجابية، ومعالجة للقصور في أداء بعض المعلمات.

- هيأت البرمجية المادة التعليمية بصورة أكثر تشويقاً من الطريقة الاعتيادية، من خلال البرمجية التعليمية المُصممة لتدريس المجموعة التجريبية لمهارة التعبير الكتابي وذلك باستخدام برنامج البوربوينت، حيث تم استخدام الصوت والصورة والحركة والألوان وتجسيدها في مجموعة من القصص القصيرة الشيقة التي عُرضت بطريقة تجذب انتباه التلميذات، وتثير دافعيتهن، وتساعد على حل مشكلة افتقار بعض التلميذات للجرأة في التعبير عن آرائهن وأفكارهن، حيث وجد تفاعل واضح من هؤلاء التلميذات مع البرمجية لكونهن وجدن الفرصة للتفاعل مع محتوى الدرس من خلال سردهن قصصاً مرتبطة

بالدرس من وحي خيالهن بأسلوب رائع وشيق ومتسلسل، وكشفن عن مقدرتهن في كتابة أفكارهن دون شعور إحداهن بالحرج والخوف من الوقوع في الخطأ أمام زميلاتهن.

- لاحظت الباحثة أن استخدام هذه الاستراتيجية قد عمل على تنظيم المادة التعليمية، وأعطى التلميذة دوراً فعالاً تعدى التلقي والإصغاء، من خلال منحها دوراً فعالاً في العملية التعليمية، فالتلميذة تقرأ المادة التعليمة بشكل منظم ومرتب ومتسلسل، وتُقوّم نفسها أولاً بأول، كما أن لعرض المادة التعليمية بأكثر من شكل وباستخدام أكثر من حاسة له دور فعّال في عملية التعلم، فالتلميذة في المدرسة تستخدم في تعلّمها حاسة السمع فقط، أو السمع والنظر في التعلم بالطريقة الاعتيادية، أما بطريقة التدريس باستخدام البرمجية فالعرض يحتوي على الصوت، والصورة الجذابة، والحركة، وتقوم التلميذة فيه بالتنقل بين الصفحات والإجابة عن الأسئلة بشكل فاعّل، مما يجعل التلميذة تستخدم عدداً أكبر من حواسها في العملية التعليمية، وهذا اسَهَمَ في تحقيق المهارات المطلوبة، والاحتفاظ بالمادة التعليمية لفترة زمنية أكبر (حمدي، ٢٠٠٤)، فقد ثبت علمياً أنه كلما استخدمت التلميذة حواساً أكثر في التعلم كان الاستيعاب أكبر وكان الاحتفاظ بالتعليم أبقى أثراً، كما أنّ لتقنيات الحاسب الآلي دوراً في استيعاب التلميذة للمادة التعليمية المقدمة لها وأيضاً، تمكنها من الاحتفاظ بتعلمها أكثر مدة ممكنة، وتصبح لديها القدرة على التذكر بشكل أكبر من التعليم الاعتيادي، وذلك قد يعود لما قد تربطه التلميذة بين تعلمها والموقف التعليمي المحوسب الذي قامت بتعلمه، كما أن تقنيات الحاسب الآلي تساعد على تطبيق الأسس النفسية للمنهاج أكثر من الطريقة الاعتيادية، وذلك من خلال الألوان، والرسومات، والأمثلة العملية، والقدرة على السير مع التلميذة حسب سرعتها، والتغذية الراجعة الفورية، وزيادة الدافعية للتعلم، كُل ذلك يجعل من استراتيجية التدريس باستخدام البرمجية إستراتيجية ذات أداءٍ فعالٍ في رفع مستوى أداء التلميذات في المادة التعليمية، والقدرة على العطاء والارتقاء أكثر من الطريقة الاعتيادية.

- أن التدريس باستخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات، مكنّت التلميذات من استخدام لوحة المفاتيح في إدخال إجاباتهن، بدلاً من استخدام القلم والورقة في الطريقة الاعتيادية. مما جعل التلميذات يتعلمن عملياً، ويحققن تقدماً في تحصيلهن خطوة بخطوة. فاعتماد هذه البرمجية في التدريس منح التلميذات خبرة ممتعة مقارنة مع خبرة التلميذات في الطريقة الاعتيادية. كما أن استخدام لوحة المفاتيح ساعد التلميذة على التفاعل مع المحتوى التعليمي المحوسب، وأخذ التغذية الراجعة لإجابتها بشكل فوري، مما ساعدها على تحقيق

المهارة المطلوبة والاحتفاظ بالمادة التعليمية لوقت أكبر مقارنة بالطريقة الاعتيادية التي قد تتأخر أو تتأجل فيها التغذية الراجعة. فتأخر التغذية الراجعة يؤدي إلى فهم خاطئ للمحتوى التعليمي من قبل التلميذة ويجعلها لاتستطيع الربط بين التغذية الراجعة المتأخرة وبين المادة التعليمية، أو يربكها بحيث تربطها بجزء آخر من المادة التعليمية بشكل غير الصحيح. كما أن الدراسات التربوية في الإطار النظري قد أثبتت أن التعلم بالعمل أطول دواماً من التعلم الاعتيادي، فالتلميذة شريكة في عملية التعلم ولا يقوم التعلم من دونها، أما في الحصة التعليمية الاعتيادية فلا يؤثر على المعلمة غياب هذه التلميذة في عرضها للمادة التعليمية. لكن التلميذة في طريقة التعلم بالعمل والتعلم باستخدام إستراتيجية البرمجية التعليمية تعتمد على عملية التعلم الذاتي، فإذا غابت التلميذة فلا يوجد هناك تعلم. كما أن تقنيات الحاسب الآلي تجعلها تُعيد المادة التعليمية وقتما شاءت؛ وهذا يعنى أن الوسائط المتعددة تعد من العوامل التي تؤثر بإيجابية في المتعلمة، وأن استخدام المعلمة لها بصورة متنوعة يسهم في تحقيق نوعية أفضل من التعلم. وهذا ما أكده كثير من الباحثين، أن التعلم يعتمد على مدى ملاءمة الوسائط المتعددة المتاحة، ومدى التكامل بين الطريقة والوسيط التعليمي والمعلم الجيد، وهذا يعني أن البرمجية التعليمية المحوسبة فعّالة في تزويد التلميذات بالمهارات اللازمة لتحسين التعبير الكتابي مقارنة بالطريقة الاعتيادية التي لم تظهر التلميذات فيها أي تحسن أو تغير يذكر.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الهرش (٢٠٠٧)، التي أظهرت نتيجتها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات التلاميذ لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر متغير استخدام الحاسوب لصالح المجموعة التجريبية ، واتفقت مع نتيجة دراسة أبو رزق (١٩٩٩) التي هدفت إلى معرفة أثر تطبيق برنامج مقدم لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف العاشر، والتي كشفت عن الأثر الإيجابي للبرنامج المستخدم لصالح المجموعة التجريبية.

واختلفت الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أوميليا Omellia (2002) ، التي توصلت إلى أن الإنجاز الكتابي ليس بالضرورة أن يرتبط في مجال القراءة، والتي أظهرت نتيجتها عدم وجود اختلاف ذي أهمية بين علامات التلاميذ في المدارس التي يقل فيها متعلمو اللغة الانجليزية عن ٣٠% عن تلك التي يزيد فيها عدد متعلمي الانجليزية عن ٣٠%، وتحليل القسم الكتابي أظهر أن أغلبية الأخطاء الكتابية كانت في القواعد والإملاء والمفردات .

وعلى الرغم من اختلاف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة والعينة، ومن حيث تركيزها على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي، إلا أن معظم الدراسات اتفقت على ضرورة استخدام البرمجيات التعليمية في إيصال المادة التعليمية للتلميذات.

ويتضح الدور الفعّال لاستخدام البرمجية التعليمية في إثراء العملية التعليمية التعلمية من خلال مناقشة النتائج المتعلقة بسؤالي الدراسة، نظراً لمّا يخلقه هذا الاستخدام من بيئة تعلم مناسبة، تثير دافعية التلميذات، وتزيد حماسهن، وتحببهن في المادة التعليمية، وتربطهن بها، لما يحويه هذا الاستخدام من مؤثرات سمعية وبصرية رائعة وشيقة، وقصص وصور وثيقة الصلة بواقعهن، ونابعة منهن، مما يجعل المتعلمة محور العملية التعليمية التعلمية، ومشاركة فعالة ونشيطة، في جوٍ من الراحة والمرح والمتعة، فيتحقق التعلم والاستمتاع معاً، ولا تخفى أهمية جعل التعلم محبباً للمتعلمة في أصول التربية الحديثة.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة تقترح الباحثة عدداً من التوصيات وهي كالآتية:

١. العمل على تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي من خلال تشجيع المعلمات على التدريس باستخدام البرمجيات التعليمية المحوسبة وذلك من خلال إقامة دورات تدريبية من قِبل المشرفات التربويات لتشجيعهن على التدريس باستخدام تلك البرمجيات التعليمية المحوسبة ، ومتابعتهن داخل المدارس، لإطلاعهن على ماهو جديد في هذا المجال.

٢. تطوير الكتب المدرسية والمواد التعليمية للصفوف المختلفة، بحيث يتم التركيز فيها على التعلم القائم على الأنشطة التي تعمل على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي مع ربطها بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

٣. أن تعمل وزارة التربية والتعليم على تخصيص ميزانية لإعداد البرمجيات التعليمية وتوفير مصادر المعلومات والاتصالات في المدارس، بهدف استخدامها لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى التلميذات.

٤. إجراء المزيد من الدراسات لفهم التأثيرات التي تحدثها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على التعليم بشكل عام، والاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي بوجه خاص.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، محمد علي رضا (٢٠٠٢) . **أثر التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها في مراحل التعليم.** أوراق عمل الدورة التي عقدتها المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم-ايسيسكو- بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم-ألسكو-، (دمشق ٧-١١ أكتوبر ٢٠٠١).

- أبو جابر، ماجد وقطامي، يوسف (١٩٩٨) . تأثير جنس الطالب ودرجته في التربية العلمية ومدى مناسبة التكنولوجيا للتخصص على درجة استخدام تكنولوجيا التعليم. **مجلة مركز البحوث التربوية .**

- أبو رزق، ابتهال (١٩٩٩) . **أثر تطبيق برنامج مقدم لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر، مقارنة بالتدريس وفقاً للطريقة التقليدية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

- إدريس ، عبد الله ؛ والقصيري ، موفق (٢٠٠٤) . **تكنولوجيا التربية والقابلية الابتكارية.** الجامعة الوطنية الماليزية ، كلية الدراسات الإسلامية ، كوالالمبور .

- أبو علام، رجاء محمود (١٩٩٠) . **علم النفس التربوي .** ط٤، دار القلم، الكويت.

- البجة، عبد الفتاح (٢٠٠١) . **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها.** العين: دار الكتاب الجامعي.

- البلوي، نائله سلمان (٢٠٠٥) . **دور المعلم في عصر الإنترنت .** دار الصفاء للنشر والتوزيع.

- بركات، سلمى محمد (٢٠٠٣) . **الضعف في الكتابة لدى طلبة التعليم الأساسي في الأردن ، تشخيصه وعلاجه.** أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمّان العربية للدراسات العُليا .

- التل، شادية أحمد (١٩٩٢) . **اثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن.** أبحاث اليرموك – العلوم الإنسانية والاجتماعية.

- التل ، شادية ؛ ومقدادي ، محمد (١٩٩١) . أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب . **مجلة أبحاث اليرموك.**

- تميم، راجح حسين (٢٠٠٤) . **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة في بعض مجالات التعبير الإبداعي عند طلبة المرحلة الثانوية**. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق.

- توق، محي الدين؛ وقطامي، يوسف ؛ وعدس، عبد الرحمن (٢٠٠١) . **أسس علم النفس التربوي**، دار الفكر، عمان، الأردن.

- جابر، رويدة مصطفى (٢٠٠٤) . **أثر طريقة التعليم باستخدام الحاسوب في إحداث التغير المفهومي لدى طلبة الصف الثامن في موضوع الضوء في مبحث العلوم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٥) . **برنامج التكنولوجيا والعلوم التطبيقية .** الحاسوب في التعليم ، جامعة القدس المفتوحة ، عمان .

- الحارثي، إبراهيم (٢٠٠٣) . **تعليم التفكير** . (ط ٣)، الرياض: مكتبة الشقري.

- حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣) . **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير**. القاهرة: دار الفكر العربي.

- حجازي، سناء محمد (٢٠٠١) . **سيكولوجية الإبداع: تعريفه، وتنميته، وقياسه، لدى الأطفال.** القاهرة: دار الفكر العربي.

- حمدي، نرجس (٢٠٠٤) . **أثر بعض العوامل المختارة في درجة وعي طلبة الدراسات العليا بنظام التعليم المفتوح.** مؤتمر المعلوماتية وتطوير التعليم، جامعة القاهرة.

- الحيلة،محمد محمود (١٩٩٩) . الدافعية: العامل المهمل في تصميم التعليم . **مجلة المعلم/ الطالب**. الأردن عدد٢.

- الحلواني ، ياسر (٢٠٠٣) . **تدريس وتقييم مهارات القراءة .** الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

- الخطيب، لطفي (١٩٩٣) . **أساسيات في الكمبيوتر التعليمي .** ط١ ، إربد : دار الكندي للنشر والتوزيع .

- خضر، فخري رشيد (٢٠٠٦) . **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**. عمان: دار المسيرة.

- الدليمي، طه علي وكامل محمود (٢٠٠٤) . **أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- دودين ، ثريا يونس (٢٠٠٧) . **دراسة مقارنة بين برامج التسريع والإثراء وقياس أثرها على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات للطلبة الموهوبين في لأردن .** رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، جامعة عمّان العربية للدراسات العُليا ، الأردن .

- رجب، السيد عبد المجيد (٢٠٠٤) . **فاعلية استخدام تكنولوجيا الوسائل المتعدد في تنمية المهارات لدي الطلاب المعلمين**. جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.

- رضوان طهبوب، وآخرون (٢٠٠٤) . **استعمال الوسائط المتعددة في تصميم المساقات المنهجية لطلبة المدارس والجامعات** . بحث تطبيقي. جامعة بوليتكنيك فلسطين.

- زادة، ريم كوكجة (١٩٩١) . **مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع في منطقة عمّان الكبرى.** رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

- السيد، أكرم إبراهيم (٢٠٠٤) . **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والميول القرائية من خلال المكتبة المدرسية كنشاط لا صفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، جمهورية مصر العربية.

- السيد، عبد الحميد (٢٠٠٤) . **دراسات في اللسانيات العربية .** عمان : دار الحامد للنشر والتوزيع .

- سلامة، عبد الحافظ (٢٠٠٠) م. **الوسائل التعليمية والمنهج.** (ط١)، عمان، الأردن:دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- السليتي ، فراس (٢٠٠٨) . **فنون اللغة المفهوم -الأهمية – المقدمات - البرامج التعليمية.** إربد : عالم الكتب الحديثة .

- شركة المعرفة السعودية (١٩٩٦) . **مقتطفات من بعض الدراسات المستقلة عن فوائد التعليم بالوسائط المتعددة .** مذكرة غير منشورة ، الرياض .

- شحاتة، حسن (١٩٩٧) . **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.** ط٣، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- شحاتة، حسن (١٩٩٣) . **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي.** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- شحاتة، حسن (١٩٩٩) . **تعليم التعبير بين النظرية والتطبيق .** القاهرة ، المصرية اللبنانية.

- الشرهان، جمال بن عبد العزيز (٢٠٠٠) . **أثر استخدام الحاسوب على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الفيزياء.** جامعة الملك سعود، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

- شواشرة، عاطف حسن (٢٠٠٧) . **فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي** (دراسة حالة). كلية الدراسات التربوية/الجامعة العربية المفتوحة.

- الشبولي، أميرة عبد الباري (٢٠٠٣) . **فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات الصحة اللغوية ذات الصلة بالتعبير الكتابي .** رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بدمياط : جامعة المنصورة .

- الصلاح، محمد (٢٠٠٤) . **أثر برنامج قرائي تعليمي محوسب في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في اللغة الإنجليزية .** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،إربد،الأردن.

- الضنحاني، راشد (٢٠٠٨) . **فاعلية برنامج تعليمي لغوي في تنمية مهارات الاستيعاب لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة** . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العُليا،عمان،الأردن.

- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٥) . **المهارات اللغوية ، مستوياتها ، وتدريسها ، وصعوباتها.** القاهرة : دار الفكر العربي .

- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨) . **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية : إعدادها ، وتطويرها ، وتقويمها .** القاهرة : دار الفكر العربي .

- عباس، بشار (٢٠٠١) . **ثورة المعرفة والتكنولوجيا** . التعليم بوابة مجتمع المعلومات. دمشق: دار الفكر.

- العيسوي ، جمال مصطفى (٢٠٠٤) . فاعلية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض (Power Point) في تحسين السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة الإمارات **. مجلة القراءة والمعرفة** ، العدد ٣٠ ، القاهرة .

- عمار ، سامر (٢٠٠٢) . **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية .** بيروت : مؤسسة الرسالة للطباعة .

- عطية ، عطية ؛ الحشكي ، يوسف ؛ أحمد ، رضا ؛ مغلي ، أنور .(١٩٩٦) . **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة .** ط٢ ، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع .

- عبد الهادي ، نبيل ؛ أبو حشيش ، عبد العزيز ؛ بسندي ، خالد عبد الكريم (٢٠٠٥) . **مهارات في اللغة والتفكير .** ط٢ ، عمان : دار المسيرة .

- العبد الله، محمود أفندي (٢٠٠٧) . **تحليل أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع في مدارس الأغوار الشمالية في الأردن.** رسالة ماجستير منشورة،عمان، الأردن.

- عبد الرحمن، عبد الله (١٩٩٩) **.فاعلية الحاسوب في تدريس اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي (دراسة تجريبية)،** بحث مقدم لندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات في الفترة من ٣ إلى ١٤٢٠/١/٥هـ، جامعة الملك سعود.

- عبده، داود (١٩٩٠) . **تعليم اللغة العربية وظيفياً .** ط٢، دار الكرمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- عبد الحق، زهرية،إبراهيم (٢٠٠٣) . **فاعلية الوسائط المتعددة المتكاملة المستندة إلى تكنولوجيا المعلومات على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحوه في كليات المجتمع في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- عبد الله، أديبه محمد يوسف (٢٠٠٦) . **أثر توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على الكفايات التعليمية التعلمية التي يمتلكها معلمو وطلبة المدارس الاستكشافية الأردنية.** رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن.

- عزمي، نبيل جاد (٢٠٠١) .**التصميم التعليمي للوسائط المتعددة .** (ط١). القاهرة: دار الهدى للنشر والتوزيع.

- عمرو ، منى ؛ والناطور ، ميادة (٢٠٠٦) . **أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان .**دراسات العلوم التربوية.

- عمرو، منى محمود (٢٠٠٢) . **أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان .** رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- العجمي، عبد الرحمن مسفر (٢٠٠٦) .**الكفايات التكنولوجية التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية ومدى ممارستهم لها.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- عصر، حسني عبد الباري (١٩٩٩) . **قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها.** الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

- علاونة، شفيق (٢٠٠٤) . **الدافعية (محرر)، علم النفس العام** . تحرير محمد الريماوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

- الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠٠٢) . **استخدام الحاسوب في التعليم**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- الفار، إبراهيم عبد الوكيل ، (١٩٩٥) . **تربويات الحاسوب .** دار الفكر العربي ، القاهرة.

- فهمي، إحسان عبد الرحيم (٢٠٠٣) . فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة.**

- الفاخوري، جميل ، (١٩٩٢) . **أثر التعليم التعاوني في التحصيل في العلوم ومفهوم الذات لدى طلاب الصف التاسع .** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد، الأردن.

- قاسم، حازم محمود (٢٠٠٠) . **فعالية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.** رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (١٩٩٥) . أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة . **مجلة دراسات: العلوم التربوية**، العدد (١) المجلد (٢٣)، الجامعة الأردنية، عمان.

- القذافي، رمضان محمد (١٩٩٠): **نظريات التعلم والتعليم**. ط٣، منشورات الجامعة المفتوحة، طرابلس.

- القرارعة، أحمد عودة (٢٠٠٣). **أثر استخدام الوسائط التعليمية المتعددة في التحصيل العلمي والدافعية للتعلم في مادة الكيمياء لدى طلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل للصف التاسع الأساسي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، الأردن.

- قمبر، محمود (١٩٩٧) . **افتتاحية العدد الخامس عشر**، حولية كلية التربية/ جامعة قطر.

- الأكلبي، سعيد سعد فايز (٢٠٠٨) . **برنامج كمبيوتري إثرائي في مادة قواعد اللغة العربية وأثره على اتجاهات تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو استخدام الكمبيوتر وتحصيلهم الدراسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.

- كمال، مروان راسم ، ونوفل ، محمد نبيل (١٩٩١) . التعليم في عصر الكمبيوتر **. المجلة العربية للتربية** ، مجلد ١١ ، عدد ١ ، ص ٢٦-٤٣ .

- المخزومي، محمد ناصر (٢٠٠٤) . **أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمدينة إربد الثانية** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،عمان، الأردن.

- المطيري، سلطان هويدي (٢٠٠٤) . **أثر استخدام إحدى برمجيات الحاسوب في مادة اللغة العربية على تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود،الرياض،المملكة العربية السعودية.

- مجاور، محمد صلاح الدين علي (٢٠٠٠) . **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته .** القاهرة ، دار الفكر العربي .

- محرم، رقية سعيد (٢٠٠٦) . **مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي لمهارات التعبير الكتابي الوظيفي.** رسالة ماجستير ، جامعة صنعاء، اليمن.

- المناعي، عبد الله سالم (١٩٩٥) . **التعليم بمساعدة الحاسوب وبرمجياته التعليمية .** حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد(١٢) ، ص ٤٣١-٤٧٤ .

- مصطفى، عبد السميع محمد (١٩٩٩) . **تكنولوجيا التعلم – دراسات عربية.** ط ١، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

- ملحس، ميادة (٢٠٠٧) . **أثر برنامج علاجي في تحسين القدرة الإملائية للتمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة.** رسالة ماجستير، الجامعة العربية المفتوحة، عمان، الأردن.

- **المؤتمر العربي للتحضير للقمة العالمية لمجتمع المعلومات** .(٢٠٠٣) م .

- نشواتي، عبد المجيد (١٩٩٠) . **علم النفس التربوي.** عمان: دار الفرقان للنشر.

- نصر، حمدان علي (١٩٩٠) . **تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- نجار، حسين (١٩٩٦) .**فاعلية برنامج الكورت في تعليم التذكر لطلبة الصف العاشر.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

- الهرش، مرجي حمدان (٢٠٠٧) . **أثر استخدام الحاسوب في تحسين الأداء التعبيري الكتابي مقارنا بالطريقة الاعتيادية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية البادية الشمالية الغربية** . رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة آل البيت،عمان،الأردن.

- هزايمة ، سامي محمد (١٩٩٨) . **تقويم الاستيعاب القرائي للوحدات اللغوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس قصبة المفرق** . رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك، عمان، الأردن .

- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٤) . **مشروع منهاج اللغة العربية للمرحلة الإلزامية في الأردن**. عمان: مطابع وزارة التربية والتعليم.

- الوقفي، راضي (١٩٩٦) **.** تقييم الصعوبات التعلمية . **مختارات معربة**، كلية الأميرة ثروت، عمان.

- يعقوب، حسين (١٩٩٦) . **التعبير مفهومه وأساليب تدريسه .** دائرة التربية والتعليم ، وكالة الغوث الدولية ، عمّان الأردن .

- يونس، فتحي (٢٠٠٠) . **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**. القاهرة: مطبعة دار الكتاب الحديث.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Allgera, M, Chifari & Ottaviano, S (2001). **ICT To Train Students Towards Creative Thinking**. Italian National Research Council.Via Ugo la Malfa, 153, 90164, Palermo, Italy.

- Adam,E.(1991).**Reading Achievement of first Semester International Student at General Missouri State University.** DAL29(2)149-A .

- Beal,C,R.Garrod A,C, & Bonitatibus G.J.(1990).Fostering Children Revision Skills Through Training In Comprehension Monitoring ،**Journal of Educational Psychology.**Vol.82No.2.Pp225-280 .

- Burns, P., Roe, B; & Ross, E. (1999) . **Teaching Reading in Today's Elementary Schools** .NY: Houghton Mifflin .
- Cotton, K (1997). **Computer-Assisted Instruction.** School Improvement Research Series.

- Deborah.L & Lisa A.D (2002**). Integrating computer technology into classroom. Educational technology**. 51(3), 9-18.

- Dansereau,D,F.(1990).**Effect Individual Differences Process Instructions and Outline and Heading Characteristics on Learning from Introductory SienceText.**Dissertation Abstracts International، Vol.51,N.4-A Pp1178-1191 .

- Duran,C.&Soledad,S.(1991).**Attested Mastery Learning Approach for Teaching Basic Paragraph Writing Skills of Spanish Language back ground Studend.**Diss.Abs.Int,vol.52.(5)November.

- Eleen, L, Judith, L & Marcia, C (1993). The Effect of Computer Simulation on Introductory Thermodymics Under Standing.

Educational Technology. 33(1):45-58.

- Frear, v. Hirschbuhl, J (1999). Does Interactive Multimedia Promote Achievement and Higher Level Thinking Skills For Today's Science Student? **British Journal of Educational Technology**, 30(4) PP:323-330.

- Gary,L.(1990).Effects of computer – Assisted Instruction on Mathematics and Locus of Control **. Educational Technology Systems Journal**,18(2):143-149 .

- Goodman, Keneth (1994). Reading , Writing and Weitten Text; a Transactional Socipsycholingustic view, in R. RUDDELL, M. Ruddell, and H. Singer(eds). **Theoretical Models and Processes of Reading.**4th , (Pp. 1093-1130) .

- Hwang,HJ.(1992).**The Development of English Writing Proficiency among Korean Students from ninth grade to College Juniors.**Ph.D,Diss-Abs-Int,Vol,52,No.11,1992 .

- Knight, E. H (2001). **The Effect of Multimedia on Rccall by Native American Learners With and Without Reading Difficulty, Dissertation Abstract International**. Order NO: AAC 3011567. Avol (51) 4, p.1384.

- Li, X . (1990). **Various ways of Correcting written work English teaching Forum 28 January.** P . 35 .

- Lapp,D.&Flood,J.(1990).Reading Comprehension Instruction for at Risk Students**. Journal of Reading Research**,36,(6):490-495 .

- Learner,J.(2000).**Learning Disabilities,Theories.Diagnosis and Teaching.** Houghton Mifflin Company.U.S.A .

- Litchfield,B.&Newman,E.J.(1999).Differences in Student and Teacher Perceptions of Motivating Factors in the Classroom Environment**. National Forum Journals Home Page**, NFAER.

- McCarthy.(1990).Recent direction in Vocabulary teaching **.The Language Teacher** . 14(12):9-11 .

- Nastasi,B &Clements,D (1994). Effectance Mofivation, Perceived Scholastic Competenence,and Higher-Order Thinking in Two Cooperative. Computer Environments. **Journal of Educational Psychology**, 10: 249-275.

- Omelia, Orazco, R, E d. D, (2002). **An analysis of the language assessment scales test results for determining the writing problems of English learners**, Alliant, International university, San Diego, 229 pages, ATT 3045875

- Orpen, C. (1994). Academic motivation as a moderator of the effects of teacher immediacy on student cognitive and affective learning. **Education,** 115 (1), 137-138 .

- Pafferberger, B (1994). **Computer in Your Future.** NewJersy. Prentice Hall International.

- Richard, C. (2005). The Design of Effective ICT- Supported learning Activities Exemplary Models, Changing Requirements and new possibilities. **Electronic version journal of language technology Language Learning & Technology ، 9**.

- Rankin, E & Hoaas, D. (2001). Does Use computer-generated Slide Presen tations in classroom affect students performance and interest. **Eastern Economic**. 27,(31),355-365 .

- Simon, I.G (1994). **Multimedia Program**. Printed In Greet Britain By T.V Press, Addison- Wesley Publishing Company

- Shuban, A. and westrom, M (2002). Cognitive learning outcomes of Instructional Microcomputer Game. **Educational Journal**. 64, 11-24.

- Sigel(2005).Technology An Introduction to Using Spreadsheets Iucreasethe Sophistication of Student Projects. **Journal Citation;Gipred Child Tolay**, V28,N4.

- Schuster. L. R. (2001). **An Investigation of the Cognitive processes underlying the Melacognitive of text**. Ph.D. Columbia University.

- Sultan,A.&Jones,M.(1995).**The Effects of Computer Visual Appeal on Learners Motivation.**(Report No.IR017641).Eyes on the futer : Chicago, October 18-22,1995).

- Tom Hayword, (1993). **Adventures In virtual Reality Compassed In Chet ten Ham and Mpc Digital By Prentice Hall Computer**. Publishing By Our Corporation Modison , Wisconsin, Dubuque.

- Varank, I.(2003).**The Effects of Computer training on Turkish teachers attitudes toward Computers and the effects of Computer-Supported Lessons on Turkish students reported motivation to Lessons .** Dissertation Abstracts International,(AAI.3081454)

الملاحق

ملحق ١: اختبار الاستيعاب القرائي في مادة القراءة لتلميذات الصف السادس الإبتدائي الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ م

اسم المدرسة:

اسم التلميذة:

"بسم الله الرحمن الرحيم"

عزيزتي التلميذة:

بين يديك اختبار من خمسة نصوص يليها(٤٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، ويلي كُل سؤال أربع بدائل واحدةً منها صحيحة، والمطلوب أن تختاري الإجابة الصحيحة وفق الإجراءات الآتية:

١- قراءة النص قراءةً واعيةً.

٢- قراءة السؤال وما يليه من بدائل وتحديد الإجابة الصحيحة.

٣- وضع إشارة (X) تحت رمز البديل الصحيح وإزاء رقم السؤال على نموذج الإجابة، وذلك كما هو مبين في المثال التالي:

معنى كلمة "رفدت":

أ- زودت ب- استقبلت ج- دربت د- وهبت

رقم السؤال	أ	ب	ج	د
١	X			

أرجو مراعاة الدقة أثناء الإجابة عن الأسئلة

مع تمنياتي لكن بالتوفيق،،،

النص الأول: مثل وقصة:(مُجيرِ أُمّ عَامِرٍ)

يُحْكَى أَنّ قَوْمَا ًخَرَجوَا إِلَى الصّيْدِ فِي يَوْمٍ حَارِّ، إِذْ عَرَضَتْ لَهُمْ أَمُ عَامِرٍ، وَهِيَ الضّبُعُ فَطَرَدُوَهَا، حَتّى أَلَجُوَهَا إِلَى خِبَاءِ أَعْرَابِيٍّ فَاقْتَحَمَتْهُ فَخَرَجَ إِلَيْهِمُ الأَعْرَابِيُّ، وَقَالَ: مَا شَأْنُكُمْ ؟ قَالُوَا: صَيْدُنَا وَطَرِيدَتُنَا، فَقَالَ: كَلاَّ، وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ لاَ تَصِلُونَ إِلَيْهَا مَا ثَبَتَ قَائِمُ سَيْفِي بِيَدِي. قَالَ: فَرَجَعُوا وَتَرَكُوهُ، وَقَامَ إِلَى لقْحةٍ فَحَلَبَهَا، وَمَاءٍ فَقَرَّبهُ مِنْهَا، فَأَقْبَلتْ تَلِغُ مَرَّةً فِي هَذَا وَمَرَّةً في هذَا، حَتّى عَاشَتْ وَاسْتَرَاحَتْ.

(١)- يقصد " بأم عَامِر" في هذه القصة:

أ- الضبع. ب- اللبؤة. ج- الناقة. د- الغزال

(٢)- يهدف الكاتب من النص إلى:

أ- الدعوة إلى الاستقلال بالرأي وتجنب مشاركة الغير.

ب- الإشارة بشيم العربي.

ج- الدعوة إلى أداء المعروف لمن تأمنه.

د- التعريف بطُرق اصطياد الطرائد.

(٣)- إجارة الأعرابي لأم عامر نبعت من:

أ- شهامة الأعرابي ونخوته.

ب- الطمع في غنيمة الصيادين.

ج- مكر الأعرابي وكرهه للصيادين.

د- الرغبة في الحصول على المدح والثناء.

(٤)- اختاري العنوان المناسب للنص:

أ- الحيوانات. ب- الرفق بالحيوان.

ج- قصص وعِبر. د- الضبعة الماكرة.

فَبَيْنَمَا الأَعْرَابيُّ نَائِمٌ فِي جَوْفَ بَيْتِهِ،إذْ وَثَبَتْ عَلَيْهِ فَبَقَرَتْ بَطْنَهُ، وَشَرِبَتْ دَمَهُ وَتَرَكَتْهُ. فَجَاءَ ابْنُ عَمٍّ لَهُ يَطْلُبُهُ، فَإِذَا هُوَ بَقِيَرٌ فِي بَيْتِهِ، فَأَلْتَفَتَ إِلَى مَوْضِعِ الضَّبُعِ فَلَمْ يَرَهَا، فَقَالَ: صَاحِبَتي وَاللهِ، فَأَخَذ قَوْسَهُ وَكِنَانَتهُ، وَاتَّبَعهَا،فَلَمْ يَزَلْ حَتَّى أَدْرَكَها فَقَتَلْهَا،وَأَنْشأَ يَقُول:

وَمَنْ يصنع المَعَرُوفَ في غَيْرِ أَهْلِهِ يـُلاَقِ الَّذِيَ لاَقَى مُجِيرُ أُم عَامِرِ

((مجمع الأمثال)) للميدان

(٥)- أي الأحداث التالية جرت بعد نوم الأعرابي في جوف بيته:

أ- فأقبلت تلغ مرة في هذا ومرة في هذا.

ب- وثبت عليه فبقرت بطنه وشربت دمه.

ج- عاشت وشبعت واستراحت.

د- لجأت أم عامر إلى خباء الأعرابي.

(٦)- واحدة من الأفكار الرئيسة غير واردة في النص:

أ- وجدت " أم عامر" الزاد والمأوى لدى الأعرابي.

ب- تخّوف الأعرابي من بقاء " أم عامر" في منزله.

ج- لجوء " أم عامر" إلى خباء الأعرابي.

د- خيانة " أم عامر" لكرم الأعرابي وعطائه.

(٧)- مار أيك في موقف الأعرابي تجاه أم عامر:

أ- موقف شهم . ب- موقف سلبي.

ج- موقف يدل على الكرم. د- موقف متهور.

(٨)- المثل الذي يتفق في دلالته ومضمون القصة:

أ- افعّل الْخَيَر وَارَمهُ فِي الْبَحَر.

ب- لايُلدغ المرء من جُحر مرتين.

ج- أتقِ شر من أحسنت إليه.

د- أعَلْمُهَ الرِمَايَة كُل يَومٍ فَلّمَا أشَتد سَاعِدهَ رمَانِيَ.

<u>**النص الثاني: الْدَوَاءُ فِيَ الْغِذَاءَ**</u>

فِي أَيّامَ الرَّبِيَع الزّاَهِيَةِ المُشْرِقَةِ، عِنْدَمَا نُسَرِّحُ أَبْصَارَنَا فِي الحُقُولِ المُتَرَامِيَةِ الأَطْرَافِ نَرَى الأَزْهَارَ فَيَها مِنْ كُلِّ نَوعٍ وَلَونٍ، وَعِنْدما نَقِفُ أَمَامَ الحْدَائِقِ تَسْتَهْوِيَنَا النَّبَاتَاتُ فِيَها، وَقَدْ نَسَّقَتْهَا أَيْدِينَا لِنَتَذَكّرَ عِنْدئِذٍ أَنَّ الْسّرُوَر لَيْسَ فِي مُتْعَةِ العَيْنِ، وَلاَ فِي الرّائِحَةِ الزَّكِيَّةِ فَقَطْ، وَإِنَّمَا فِي الْفَائِدةِ الصِّحِّيَّةِ الّتَي تُقَدِّمُهَا لَنَا وَلأَفْرَادِ أُسَرِنَا،هَذِهِ الْزَّهَرةُ الفَوَّاحَةُ، أَو تِلْك النَّبْتَةُ الشَّدَيدَةُ الْخُضْرَةَ.

وَإِذَا ذَهَبْنَا إِلَى السّوقِ لِنشْتَرِي حَاجَاتِنَا مِنْ بَائِعَ الْخَضْرَاوَاتِ، فَلْنَذْكُرْ أَنَّنَا لاَ نَجِدُ عِنَدهُ الْغِذَاء وَحْدَهُ، وَإِنَّمَا نَجِدُ الدَّوَاءَ أَيْضاً، فَفِي مُخَتَلفَ أَنَوَاعَ الخَضْرَاواتِ وَالفَوَاكِهِ الَّتَي تَحْفِلُ بِهَا الأَسْوَاقُ كَنَزٌ دَوَائِيٌّ نَادِرٌ رَخِيَصُ الْثَمنِ، مَنَحَنا إِيَاهُ الخَالَقُ العَظِيَمُ ؛ وَهُوَ الأَصْلُ فِي بَقَائِنَا. وَهَذِهِ الخَضْرَاوَاتُ وَالفَوَاكِهُ تُقَدِّمُ لَنَا الْغِذَاءَ الكَامِلَ وَالدَّوَاءُ الشّافِي.

وَإِذَا أَرَدْنَا أَنَ نُفِيَدَ مِنْ غِذَائِنَا إِفَادَةً تَجْعَلُ الجِسْم يَنْمو نُمُوًّا صِحِّيًا، فَلْنُنَوِّعْ فِيَه: فَنَأَكُلِ الْفَوَاكِه، وَالخَضْراوَات المُتَنَوِّعَةَ، وَاللُحوَم، وَالحُبَوبَ، وَأَنْ نَتَّبِعَ الْعَادَات الصِّحّيَّةَ فِيهَ، فَلاَ نُكْثِرُ مَنْ الطَّعَامِ فَوْقَ حَاجَتِنَا، وَأَنْ نَمْضُغَهُ مَضْغَاً جَيِّداً، وَلاَ نَنَامُ بَعْد الأَكْل مُبَاشَرةً، وَلا نُدْخِلُ طَعَامَاً عَلَى طَعَامٍ قَبْل أَنْ تَهْضِمَ المِعْدَةُ مَا فِيَهَا.

(٩)- التسمية التي تطلق على الحمص والعدس والفول وما شابهها هي:

أ- الفواكه. ب- الخضروات. ج- الحبوب. د- البقوليات.

(١٠)- من عادات الغذاء الجيدة هي:

أ- أن نمضغ الطعام الذي نتناوله على استعجال.

ب- أن ننام بعد الأكل مباشرةً.

ج- أن ننوع في الغذاء .

د- أن ندخل طعام على طعام قبل أن تهضم المعدة مافيها.

(١١)- توصف المعلومات الواردة في النص بأنها:

أ- وجهات نظر ب- خيال علمي ج- حقائق علمية د- أحداث تاريخية

(١٢)- قال الكاتب: (وَإِذَا أَرَدْنَا أَنَ نُفِيَدَ مِنْ غِذَائِنَا إِفَادَةً تَجْعَلُ الجِسْم يَنْمو نُمُوًّا صِحِّيًا، فَلْنُنَوِّعْ <u>فِيَه</u>)، يعود الضمير في "فيه" إلى:

أ- الدواء ب - الغذاء ج- اللحم د- الدواء والغذاء

وَقَدِيماً كَشَفَ سِرَّ الدَّوَاءِ الشّافِي فِي الغِذَاءِ الكَامِل طَبَيَبٌ يونَـانِيٌّ مِنْ أَكَابِر الأَطَبّاء هُوَ "أَبُقْراطُ" أَبُو الْطِّبِّ، فَقالَ كَلِمَةً مَاَ زَالَتْ حَقَيْقَةً مَاَثِلَةً إِلَى يَوِمِنـا هَذَا: طَعَامُكُمْ دَوَاؤُكُمْ، وَدَواؤُكُمْ فِي طَعَامِكُمْ. وَقَدْ أَكَّدَ هَذَا الكَشْفَ مِنْ بَعْدِهِ طَبَيَبٌ مُسَلِمٌ بَـارِعَ هُوَ شَيْخُ الأَطِبّـاءِ ابْنُ سِيَنَا رَحِمـهُ اللهُ، الَّذِي قَالَ: اعْدِلْ عَنِ الدَّوَاءِ إِلَى الغِذَاءِ.

بتصرف عن: (الغذاء لا الدواء) للدكتور صبري القباني

(١٣)- العبارة التي لاتمثل حقيقة من العبارات الآتية هي:

أ- الفائدة الصحية للأزهار والنباتات.

ب- طعامكم دواؤكم ودواؤكم طعامكم.

ج- الخضروات والفواكه تقدم لنا عذاءاً جزئياً.

د- ابن سينا يُعد شيخ الأطباء.

(١٤)- أراد الكاتب أن يبين لنا من هذا النص أهمية:

أ- الغذاء. ب- الدواء.

ج- الخضراوات والفواكه. د- الصحة.

(١٥)- الطبيب اليوناني صاحب مقولة:" طعامكم دواؤكم، ودواؤكم في طعامكم"هو:

أ- ابن سينا. ب- سُقراط.

ج- أبقراط. د- نيوتن.

(١٦)- اختاري عنواناً مناسباً للنص:

أ- الداء والدواء. ب- الخضراوات المتنوعة.

ج- الغذاء والصحة. د- العادات الصحية.

النص الثالث: طَبِيْبُ الأَسْنَانِ

رَوَى أَحَدُ الرّحّالَةِ:

عَلَى شَاطِئٍ مُشْمِسٍ يَسْتَلْقِي تِمْسَاحٌ فِي اسْتِرْخَاءٍ تَامٍّ، وَقَدْ فَتَحَ فَمَهُ الْوَاسِعَ فَتْحَةً هَائِلَةً لَم نَكُنْ نَدْرِي مَعْنَاهَا وَلَا مَغْزَاهَا، وَبَيْنَمَا نَحْنُ نَرْقُبُ الأَمُورَ بِحَذَرٍ بَالِغٍ، انْطَلَقَ مِن دَاخِلِ فَمِهِ طَائِرٌ صَغِيرٌ كَالسَّهْمِ يَمَلأُ الدُّنْيا صِيَاحاً مُثِيراً، وَانْدَفَعَ التِّمْسَاحُ إلى المَاءِ انْدِفَاعَاً سَرِيعَاً، فَلَمْ نَعُد نَرَى الطّائِرَ وَلاَ التِّمْسَاحَ.

تُرَى مَا العِلاَقَةُ الْقَائِمَةُ بَيْنَ تِمْسَاحٍ مُفْترسٍ، وَطَائِرٍ وَدِيعٍ يَسْكُنُ دَاخِلَ فَمِهِ الْمَفْتوحِ؟

إنَّ طَائِرَنَا هَذَا هُو "طَبِيْبُ الأَسْنَانِ" الطَّبِيعيُّ للتِمْسَاحِ، أَو إِذَا لَمْ تُعَجِبْكَ هَذِه المَلاحَظَةُ، فَلْتَعُدَهُ فُرشَاةَ الأَسنَانِ، أَو السِّوَاكَ الَّذِي يَأكُلُ مَا عَلِقَ بأَسْنَانِ التِّمْساحِ مِنْ بَقَايَا الطَّعَام. وَطَبِيعيٌّ أَنْ "الزَّبُونَ" مَهْمَا كَانَ مُتوحِّشاً لاَ يَستَطِيعُ أَنْ يَخُونَ طَبِيبَهُ الصَغِير، وَلَا أَنْ يَمْزَحَ مَعَهُ مُزَاحَاً ثَقِيلاً، فَيَبْتَلِعهُ مَثَلاً بَعْدَ اِنْتِهاءِ الْمُهِمَّةِ، أَو يَخْنُقَهُ إِذَا لَمْ يُعْجِبْهُ عِلاَجُهُ. فَلا شَيءَ مِنْ هَذَا يَحدُثُ فِي عَالَمِ التَّمَاسِيحِ وَالعَصَافِيرِ.

إذَنْ هُنَاكَ اِتِّفَاقٌ مُشْتَرَكٌ لتَبَادُلَ المَنْفعَةِ، يَسْتَلْقِي التِّمَسَاحُ لتَنْظِيفِ أَسَنَانِهِ، وَيحَصُلُ الطّائِرُ عَلَى مَا عَلِقَ بِهَا مَنْ طَعَامٍ.

(١٧)- معنى كلمة " مغزاها ":

أ- نتائجها ب- هدفها ج- معناها د- ظاهرها

(١٨)- دور التمساح في النص:

أ- الزبون ب- طبيب الأسنان ج- الحيوان الكسول د- المنبه

(١٩)- قصد الكاتب من وراء تسمية الطائر في النص "بطبيب الأسنان":

أ- الذي يأكل ماعلق في أسنان التمساح من بقايا طعام

ب- الذي يعمل على التئام الجروح

ج- الذي يقوم بدور المنبه عند اقتراب الخطر

د- الذي يقوم بدور الضحية التي يتغذى عليها التمساح

(٢٠)- قال الكاتب: (إنَّ طَائِرَنَا هَذَا هُو "طَبِيْبُ الأَسْنَانِ" الطَّبِيعيُّ للتِمْسَاحِ)، يتبين موطن الجمال في العبارة السابقة:

أ- تشبيه التمساح بالحارس. ب- تشبيه الطائر بطبيب الأسنان للتمساح.

ج- تشبيه الطائر بالزبون. د- تشبيه التمساح بطبيب الأسنان للطائر.

وَزِيَادةً فِي رَدِّ الجَمَيلِ، وَحُسْنِ الاِسَتِقْبَالِ، فَقَد أَخَذَ الطّائِرُ عَلَى نَفْسِهِ عَهْدَاً، إنْ رَأَى شَراً يَحِيَقُ بِالتِّمَساحِ، أَنْذَرهُ بِصَيْحَةٍ مَعْرُوفَةٍ بَيْنَهُما. وَلقَدْ رَآنَا الطَّائِرُ الصَّغِيَرُ مِنَ الدَاخِلِ، فَحَسِبَنا شَرَاً دَاهِمَاً، فَطَارَ هَذَا فِي الهَواءِ، وَغَاصَ ذَلك فِي الْمَاءِ.

بتصرف عن: كتاب العربي "من أسرار الحياة والكون"

(٢١)- لم يؤذ التمساح الطائر وهو في داخل فمه، هذا دليل على أن:

أ- التمساح لا يرغب في أكل الطيور.

ب- التمساح على وعي بطبيعة العلاقة بينه وبين الطائر.

ج- التمساح ضعيف وغير قادر على إيذاء الطائر.

د- التمساح غير راغب في رد الجميل للطائر.

(٢٢)- من الأفكار الرئيسة التي تضمنها النص:

أ- العطف على الحيوانات وإعطائها حريتها.

ب- ذكاء الطائر وتنبهه للمخاطر دائماً .

ج- إدراك الطائر لمصلحته في تأمين غذائه من التمساح.

د- خطط التمساح لاصطياد الطائر المسكين.

(٢٣)- صيحة التحذير التي أطلقها الطائر للتمساح تدل على:

أ- عطف الطائر على التمساح.

ب – تهور من الطائر الصغير.

ج- تبادل منفعة بين الطائر والتمساح.

د- جهل الطائر بمدى شراسة التمساح.

(٢٤)- اختاري من العناوين الآتية عنواناً مناسباً للنص:

أ- طبيب الأسنان. ب- فضل التعاون.

ج- الطائر المتهور. د- التمساح الكسول.

النص الرابع:سَفِينَةُ الصَّحَراءَ

إِذَا أَمْعَنَّا النَّظَرَ فِيَ الجَمَلِ رَأَيْنَاهُ مِنْ أَبْدَعِ مَخْلُوقَاتِ اللهِ وَأكْثَرِهَا قُدْرةً عَلَى العَمَلِ فِي خِدَمَةِ الإِنْسَان فِي ظُرَوفٍ صَعَبةٍ فَسَمَّاهُ سُكَانَ الْجَزَيرةِ العَرَبَيَةِ (عَطَاءَ الله). وَهَوَ وَسِيْلةُ نَقْلٍ لاَ تُقَدَّر بِثَمَنٍ، وَيَسْتَطِيعُ أَنْ يسَيَر عَلَى رِمَالِ الصَّحَراءِ دُوْنَ أَنْ تَنْغَرِزَ قَوَائِمُهُ فِيَها.

وَكُلُّ مَا فِي الجَمَلِ يَتَكَيَّفُ مَعَ البِيئَةِ القَاسِيَةِ: فَالعَيْنَانِ وَهُمَا أَجْمَلُ مَا فِيَه، لَهُمَا أَهْدَابَ مُزْدوجَةٌ تَحْمِيَهِمَا مِنْ الرِّمَالِ المُتَطَايِرَةِ وَيَستَطِيعُ إِغْلاَقَ أُذُنَيْهِ وَمَنْخَرَيْهِ لَلْغَايَة ذَاتِهَا. وَأخْفَافُهُ ضَخْمةً مُنْبَسِطَةٌ، تُسَهِّل لَهُ الحَركَةَ عَلى الْرِّمَالِ. وَشَفَتَاهُ غَلِيَظَتَانِ تَلْتَهِمَانِ أَشَوَاكاً حَادّةً تَقْدِرَ عَلَى اِخْتِراقِ جِلْدِ الحِذَاءِ، وَهُما تُسَاعِدَانِهِ فِي تَجْمِيَع طَعاَمِهِ، حَتَّى لاَ يَمُدَّ لِسَانَهُ، فَيَفقِدَ رُطُوْبَةً مِنْ جِسْمِهِ.

وَطُوَلُ الجَمَلِ ثَلاَثُة أَمَتَارٍ، وارتفاعه مِتْرانِ. ويَتَركَّزُ مُعَظَمُ ثِقَلِهِ فِي وَسَطِهِ. وَهُوَ أَحْدَبُ. وَحَدَبَتُهُ سَنَامُهُ.

وَتَقْتَاتُ الجِمَالُ نَبَاتَاتٍ لاَ تَلتَفَتُ إِليَها حَيَوانَاتٌ أُخْرَى، نَباتَاتٍ مُرَّةً وَمِلْحَةً وَحُلْوةً وَحَامِضَةً، وَرَطْبَةً وَيَابِسَةً، وَشَوكَّيةً وغَيْرَ شَوْكّيَةٍ. وَإِذَا اشْتَدَّ جُوَعُهَا تَأَكُلَ كُل نَباَتٍ تَرَاهُ،فَتَدفَعُهُ إِلَى مِعَداتِها ذَوَاتِ الأَرْبَعَةِ مَخَازِنَ، وَلاَ تُخَرِجَ إلاّ فَضَلاتٍ قَلِيْلةً.

(٢٥)- أطلق سكان الجزيرة العربية على الجمل مسمى:

أ- عطاء الله ب- سفينة الصحراء ج- أبدع مخلوقات الله د- أجمل الحيوانات

(٢٦)- قال الكاتب في النص:(إِذَا أَمْعَنَّا النَّظَرَ فِيَ الجَمَلِ رَأَيْنَاهُ مِنْ أَبْدَعِ مَخْلُوقَاتِ اللهِ وَأكْثَرِهَا قُدْرةً عَلَى العَمَلِ فِي خِدَمَةِ الإِنْسَان فِي ظُرَوفٍ صَعَبةٍ)، تلتقي العبارة السابقة في معناها مع إحدى الآيات الآتية:

أ- قال تعالى:"أَفَلاَ يَنظُرُونَ إِلَى الإِبِلِ كَيفَ خُلِقَت"، (سورة الغاشية، آية ١٧).

ب- قال تعالى: "إِنَّ فِي خَلقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرضِ وَاختِلَافِ الَّليلِ وَالنَّهَارِ لآيات لأوْلِي الأَلبَابِ"، (سورة آل عمران،آية ١٩٠).

ج- قال تعالى:"وَهُوَ الَّذِي يُرسِلُ الّرِيَاحَ بُشراً بَينَ يَدَي رَحمَتِهِ"(سورة الأعراف،الآية ٥٧).

د- قال تعالى: " أَفَرءَيتُمُ المَاءَ الَّذِي تَشرَبُونَ(٦٨) ءأَنتُم أَنزَلتُمُوهُ مِنَ المُزنِ أَم نَحنُ المُنزِلُونَ"،(سورة الواقعة، آية ٦٨،٦٩).

(٢٧)- أجمل عبارة استخدمها الكاتب للحديث عن أبرز سمات الجمل هي:

أ- يتركـز معظـم ثقـل الجمـل فــي وسـطه. ب- طـول الجمـل ثلاثـة أمتـار.

ج- من أبدع مخلوقات الله. د- الجمل أحدب.

(٢٨)- يسير الجمل بسهولة على الرمال بسبب:

أ- أهدابه المزدوجة التي تحميه من الرمال المتطايرة.

ب- تركزُّ معظم ثقله في وسطه.

ج- استطاعته إغلاق أذنيه ومنخريه لحمايته من الرمال المتطايرة.

د- اخفافه الضخمة المنبسطة.

(٢٩)- قال الكاتب:(إِذَا أَمْعَنَّا النَّظَرَ فِيَ الجَمَلِ رَأَيْنَاهُ مِنْ أَبْدَعِ مَخْلُوقَاتِ اللهِ وَأَكْثَرِهَا قُدْرةً عَلَى العَمَلِ فِي خِدَمَةِ الإِنْسَان فِي ظُرَوَفٍ صَعَبةٍ)، هذه العبارة تدل على:

أ- زهد الكاتب في الدنيا. ب- شجاعة الكاتب وقوته.

ج- قوة إيمان الكاتب بعظمة الله وقدرته. د- تواضع الكاتب.

وَلعَلَّ أَبَرزَ مَزَايَا الجَمَلِ الصَّبْرُ عَلَى الْعَطَشِ. وَعَلى الرَّغْمِ مِنْ أَنْ الْجِمَالَ الْعَرَبيَّةَ، ذَوَاتِ السَّنَامِ الوَاحِدِ، تُسَقَى مَرَّةً كُلَّ ثَلاَثَةِ أَيَّامٍ أَو أَرْبَعَةٍ، فَهِي تَصبِرُ مُدَةً أَطْوَلَ مِنْ ذَلِكَ. أَمَّا سِرُّ هَذِهِ القُدْرَةِ فَهُوَ أَنَّ الجَمَلَ يَمَلِكُ عَشْرَ طُرُقٍ لِلْمُحَافَظَةِ عَلَى المَاءِ فِي جِسْمِهِ. وَمِنْ هَذِهِ الطُّرُقِ التَّحكُمُ بالبَوْلِ: فَإِذَا كَانَتْ مُعْظَمُ الحَيَوانَاتِ تُصَابُ بَالتَّسَمُمِ إِذَا لَمْ تَبُلْ بَوْلاً كَافِياً. فَإِنَّ البَوْلَ فَي الجَمَلِ يَمُرُّ بَالَكَبِدِ لِيصْنَعَ مِنَهُ غِذَاءً جَدِيداً، وَهَذا يُعْطِيهِ مَخْزُوَناً مِنْ المَاءِ وَالطَّعَامِ .

بتصرف: من مجلة (المختار)

(٣٠)- اختاري عنواناً مناسباً للنص:

أ- أنواع الحيوانات الصحراوية. ب- أنواع النباتات الصحراوية.

ج- مزايا الجمل. د- الجمل الحقود.

(٣١)- أبرز مزايا الجمل:

أ- الصبر على الجوع والعطش. ب- تحمل السير لمسافات طويلة.

ج- أكله جميع أنواع النباتات. د- نومه العميق.

(٣٢)- أراد الكاتب أن يبين لنا من هذا النص:

أ- ميزات الجمل وتكيفه في البيئة الصحراوية. ب- طبيعة الحياة في الصحراء.

ج- فوائد الجمل بالنسبة للإنسان. د- أنواع الحيوانات الصحراوية.

النص الخامس: كُسَوفُ الشَّمْسِ

وَمُنْذُ أَمَدٍ بَعيدٍ وَقَفَ الإِنْسَانُ يَتَأَمَّلُ الشَّمْسَ فِي شُرُوقِها وَغُرُوبِهَا؛ فَهَالَهُ مَنْظَرُهَا العَجَيبُ، وَأَخَذَ يَرْقُبُ حَرَكَتَهَا، وَمَا يَطْرأُ عَلَيْها مِنْ ظَواهِرِ غَيْرِ مَأَلوفَةٍ وَكَانَ كُسُوفُها مِنْ أَكْثَرِ الظَّوَاهِرِ الَّتي تُثِيرُ خَوْفَهُ وَفَزَعَهُ؛ لِإعْتِقَادِهِ أَنَّ حَيَاتَهُ عَلَى هَذِهِ الأَرَضِ، أصْبَحَتْ مُهَدَّدةً بِالزَّوَالِ. وَكُسُوفُ الشَّمَسِ احْتِجَابُ نُورِها، أَو نُقْصَانُهُ، بِوقَوعِ القَمَر بَيْنَهَا وَبَيْنَ الأَرَضِ، فَلِكُلٍّ مِنَ القَمَرِ وَالشَّمسِ مَدَارٌ خَاصٌّ بِهِ، وَعِنْدَمَا يَمُرُّ القَمَرُ فِي أَثْنَاءِ سِبَاحَتِهِ فِي الفَضَاءِ بِمنْطِقَةٍ وَاقِعَةٍ بَيْنَ الَأرْضِ وَالشَّمسِ مُبَاشَرَةً، يَحْجُبُ بِظِلِّهِ ضَوْءَ الشَّمْسِ كُلَّهُ عَنْ مَنَاطِقَ مُعَيَنةٍ مِنْ الْأرَضِ، وَيَنْتُجُ عَنْ ذَلِكَ الكُسَوَفُ الكُلِّيُّ للشَّمَسِ، أَو يَحْجُبُ جُزْءَاً مِنَ الشَّمَسِ، وَيَنْشَأُ عَنْ ذَلِك الكُسَوفُ الجُزْئُي. وَقَدْ حَظِيَتَ ظَاهِرةُ الْكُسُوفِ بَاهْتِمامَ عُلَمَاء ٱلفَلَكِ فِيْ العَصْرِ الحَدَيثِ، فَعَكَفوَا عَلَى دَرَاسَةِ أَسْبَابَها وَتَأْثِيراتِهَا فِي البَيَئَةِ، وَتَمكَّنوَا مِنَ الْتَنَبُؤِ الدَّقَيقِ بِوقَوعِهَا؛ مُسْتَخْدِمينَ فِي ذَلَك أَجْهِزَة رَصْدٍ مُتَطَوِّرَةً، وَحَواسِيَبَ عِمَلاقَةً.

(٣٣)-العلماء الذين يدرسون ظاهرتي الكسوف والخسوف هم علماء:

أ- الحواسيب   ب- البيئة   ج- الفلك   د- الطب

(٣٤)- قال الكاتب:(وَقَدْ حَظِيَتَ ظَاهِرةُ الْكُسُوفِ بَاهْتِمامَ عُلَمَاء ٱلفَلَكِ فِيْ العَصْرِ الحَدَيثِ، فَعَكَفوَا عَلَى دَرَاسَةِ أَسْبَابَها وَتَأْثِيراتِهَا فِي البَيَئَةِ)، يعود الضمير في "فعكفوا" إلى:

أ- علماء الفلك.   ب- الأطباء.

ج- أجهزة الرصد المتطورة.   د- الفقهاء.

(٣٥)- كسوف الشمس دلالة على:

أ- غضب الله على عباده.   ب- قدرة الله وعظمته.

ج- قوة الشمس وخطرها.   د- تعاقب الليل والنهار.

(٣٦)- يمكن أن نصف المعلومات في النص بأنها:

أ- حقائق علمية   ب- وجهات نظر   ج- خيال علمي   د- أحداث تاريخية

(٣٧)- الآية الكريمة التي تلتقي في معناها مع قول الكاتب:(فَلِكُلٍّ مِنَ القَمَرِ وَالشَّمسِ مَدَارٌ خَاصٌّ بِهِ)، هي:

أ- "والشَمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقرٍ لَهَا(٣٨) وَالْقَمَرَ قَدّرْنَاه مُنَازِلَ ". (سورة يس، آية ٣٩)

ب- "تَبَارَكَ الَّذِي جَعَلَ فِي السَّمَآءِ بُرُوجاً وَجَعَلَ فِيهَا سِرَاجاً وَقَمراً مُّنِيراً" (سورة الفرقان،آية ٦١)

ج- "وَالشّمْسِ وَضُحَاهَا، وَالْقَمَرِ إِذَا تَلاهَا". (سورة الشمس، آية ١، ٢)

د- "وَءَايَةٌ لّهُمُ الّليلُ نسَلخُ مِنهُ النّهَارَ فَإِذَا هُم مُظلِمُون". (سورة يس، آية ٣٧)

وَيُعدُّ الكُسَوفُ الكُلِّيُّ لِلشَّمْسِ الَّذِي حَدَثَ يَوْمَ الحَادِي عَشَرَ مِنْ شَهْرِ آبَ سَنَةَ ١٩٩٩م أَكْبَرَ ظَاهِرةٍ فَلكَيَّةٍ مُثُيرةٍ شَهِدَهَا الْعَالَمُ فِي نِهَايَةِ القَرْنِ العِشْرِينَ، فَقَدْ تَنَبَّأَ الْعُلمَاءُ بحُدوثِ هَذَا الكُسَوفِ قَبْل فَتْرَةٍ مِنْ وَقوَعِهِ،وَحدَّدَوا تَارَيخَهُ، وَوَقْتَ بِدَايَتِهِ وَنِهَايَتِهِ تَحْديَداً دَقَيقَاً، وَفِي الْيَوْمِ المُحَدَّدَ شَاهَد مَلاَيَينُ الْبَشَرِ إِحْدَى الآيَاتِ العَجيبَةِ للخَالِقِ، فَقَدْ غَطَّى القَمَرُ بقُرْصِهِ جِسْمَ الشَّمْسِ فَحجَبَ ضَوْئَهَا واسْتَمرَ هَذا الكُسَوفُ الْكُلِّيَ بَضْعَ دَقَائِقَ عَادَتِ الشَّمْسُ بَعْدَها للسُّطوَعِ مَرَّةً أُخْرَى.

وَكُسَوَفُ الشَّمْسَ آيَةٌ كُبْرَى يُجرَيها اللهُ تَعَالى بِقُدْرَتِهِ لِحِكْمَةٍ عَظيمَةٍ لاَ يَعْلمُهَا إِلاَّ هُوَ، وَعِبْرةٌ تُذَكِّرُ بِخَالِقِ هَذَا الكَوْنِ؛ لِذَلِكَ سُنَّ لِلْمُسَلِمينَ صَلاَةٌ خَاصَّةٌ بالكُسَوفِ، وَأَدْعَيةٌ خَاصَّةٌ وَاِسْتِغْفارٌ وَتَضَرُّعٌ للهِ عَزَّ وَجَلَّ.

د. القطاونة، وآخرون (٢٠٠٨).

(٣٨)- العبرة التي أراد أن ينقلها الكاتب إلينا هي:

أ- الإيمان بآيات الله في الكون والتذكير بعظمة الخالق   ب- التذكير بفوائد الشمس

ج- توضيح كيفية صلاة الكسوف   د- الإحساس بمدى حجم الشمس مقارنة بالقمر

(٣٩)- كسوف الشمس الذي حدث يوم الحادي عشر من شهر آب عام ١٩٩٩ يعد:

أ- أول كسوف كلي للشمس.

ب- أكبر ظاهرة فلكية شهدها العالم في نهاية القرن العشرين.

ج- أكبر ظاهرة فلكية شهدها العالم في بداية القرن العشرين.

د- أصغر ظاهرة فلكية شهدها العالم في نهاية القرن العشرين.

(٤٠)- كسوف الشمس هو:

أ- سبب   ب- نتيجة   ج- لاشيء   د- سبب ونتيجة

انتهت الأسئلة

مع أمنياتي لكن بالتوفيق

الباحثة

نايفة صالح سليمان العيد

نموذج الإجابة لاختبار الاستيعاب القرائي

ضعي إشارة (×) أمام الفقرة وتحت الحرف الدال على الإجابة الصحيحة في نموذج الإجابة المرفق:

رمز الإجابة رقم الفقرة	أ	ب	ج	د	رمز الإجابة رقم الفقرة	أ	ب	ج	د
١					٢١				
٢					٢٢				
٣					٢٣				
٤					٢٤				
٥					٢٥				
٦					٢٦				
٧					٢٧				
٨					٢٨				
٩					٢٩				
١٠					٣٠				
١١					٣١				
١٢					٣٢				
١٣					٣٣				
١٤					٣٤				
١٥					٣٥				
١٦					٣٦				
١٧					٣٧				
١٨					٣٨				
١٩					٣٩				
٢٠					٤٠				

مستويات الاستيعاب القرائي المعتمدة في الاختبار والفقرات الدالة عليها

الرقم	مستويات الاستيعاب القرائي	المؤشرات السلوكية لكل مستوى	أرقام الأسئلة الدالة على كل مؤشر
١	المستوى الحرفي	أ. تعرّف الأفكار الرئيسية الصريحة في النص. ب. تذكر الأحداث وترتيبها وتسلسلها في النص. ج. تحديد الحقائق في النص. د. اختيار معاني المفردات.	١، ٥، ١٠،١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ٢٢، ٢٥، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٩
٢	المستوى الاستنتاجي	أ. تحديد علاقات السبب والنتيجة. ب. استخلاص العبر والفوائد. ج. استنتاج هدف الكاتب. د. تحديد مرجعية الضمير.	٢،٣، ٤، ٦، ٨، ٩، ١٢، ١٤، ١٦، ١٩، ٢١، ٢٤، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٨، ٤٠
٣	المستوى النقّدي	أ. إصدار أحكام على الأشخاص ب. إصدار الأحكام على المواقف ج. إصدار الأحكام على الحلول التي يطرحها الكاتب د. تقدير مواطن الجمال	٧، ١١، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٦، ٣٧

ملحق٢: قائمة بأسماء المحكمين للأدوات وتخصصاتهم

الاســم	التخصص
أ.د. عبد الرحمن الهاشمي	مناهج وطرق التدريس جامعة عمّان العربية للدراسات العُليا
د.أحمد محي الدين الكيلاني	مناهج وطرق التدريس جامعة عمّان العربية للدراسات العُليا
د. ناصر المخزومي	رئيس قسم المناهج وطرق التدريس جامعة عمّان العربية للدراسات العُليا
أ .د. إبراهيم المومني	مناهج وطرق التدريس الجامعة الأردنية
د. أكرم عادل البشير	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية الجامعة الأردنية
دة. سهير جرادات	مناهج وطرق التدريس- تكنولوجيا التعليم الجامعة الأردنية
د. عبد المهدي الجراح	مناهج وطرق التدريس- تكنولوجيا التعليم الجامعة الأردنية
د. عبد الكريم سليم الحداد	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية جامعة اليرموك
أ.د. راتب قاسم عاشور	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية جامعة اليرموك
أ.د. حمدان علي نصر	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية جامعة اليرموك
أ.د . عبد الكريم أبو جاموس	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية جامعة اليرموك

ملحق٣. اختبار التعبير الكتابي في مادة التعبير لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائي الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م

اسم التلميذة:

اسم المدرسة:

"بسم الله الرحمن الرحيم"

عزيزتي التلميذة:

بين يديك العناوين الآتية:

- جمال الطبيعة في الربيع.
- رحلة إلى مكة المكرمة.
- رسالة إلى صديقة وفيَّة.
- اقرأي العناوين بتأمل وعمق.
- اكتبي بحريتك في عنوانين من العناوين أعلاه في حدود ما يخصص لك من مساحة على الورق.
- الوقت المقرر (٣٠) دقيقة لكل موضوع.

مع أمنياتي لكن بالتوفيق

الباحثة

نايفة صالح العيد

ملحق ٤ : معايير تصحيح اختبار التعبير الكتابي

الرقم	المهارات الفرعية	العلامة الفرعية لكل مهارة	درجة امتلاك التلميذة للمهارات					
			غير موجودة	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
			صفر	١	٢	٣	٤	٥
١.	مناسبة الأفكار للمعنى	٥						
٢.	صحة الأفكار	٥						
٣.	وضوح الأفكار	٥						
٤.	تدعيم الفكرة بالشاهد	٥						
	المجموع	٢٠						
٥.	حسن الاستهلال	٥						
٦.	تقسيم الموضوع إلى مقدمة، وعرض، وخاتمة	٥						
٧.	الالتزام بوحدة الموضوع	٥						
٨.	ترتيب الأفكار وتسلسلها	٥						
٩.	تقسيم الموضوع إلى فقرات	٥						
١٠.	مراعاة وحدة الفقرة	٥						
	المجموع	٣٠						
١١.	خلو الموضوع من الأخطاء اللغوية	٥						
١٢.	تجنب تكرار الألفاظ في كتابة الموضوع.	٥						
١٣.	اختيار ألفاظ عربية صحيحة	٥						
١٤.	التنوع في الجمل المستخدمة	٥						
١٥.	تجنب الإطالة.	٥						
١٦.	اختيار أدوات الربط المناسبة	٥						
	المجموع	٣٠						
١٧.	سلامة الخط	٥						
١٨.	سلامة الهوامش الرأسية	٥						
١٩.	استخدام علامات الترقيم	٥						
٢٠.	نظافة الورقة	٥						
	المجموع	٢٠						
	المجموع الكلي	١٠٠						

ملحق٥: مقياس الدافعية للتعلم

اسم التلميذة:

اسم المدرسة:

"بسم الله الرحمن الرحيم"

عزيزتي التلميذة:

وضعت الفقرات التالية لتمثل وجهة نظرك الشخصية التي تعبر عن دافعيتك للتعلم، ولا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، لذا يرجى التكرم بقراءة كل فقرة بتمعن، وتحديد المدى الذي ينطبق فيه مضمون الفقرة عليكِ، ثم ضعي إشارة (×) في المكان المناسب أمام الفقرة كالتالي:

١. ضعي علامة (×) في خانة (موافق بشدة) إذا وجدتِ أن المعنى المتضمن في العبارة ينطبق عليك إلى درجة كبيرة، أو أنكِ توافقين عليه تماما.

٢. ضعي علامة (×) في خانة (موافق) إذا وجدتِ أن المعنى المتضمن في العبارة ينطبق عليكِ في كثير من الأحيان وتوافقين عليه بصورة عامة.

٣. ضعي علامة (×) في خانة (محايد) إذا وجدتِ أنكِ لاتوافقين على المعنى المتضمن في العبارة كما أنكِ لا تعارضينه.

٤. ضعي علامة (×) في خانة (معارض) إذا وجدتِ أن المعنى المتضمن في العبارة لا ينطبق عليكِ في كثير من الأحيان أو لا توافقين عليه بصورة عامة.

٥. ضعي علامة (×) في خانة (معارض بشدة) إذا وجدتِ أن المعنى المتضمن في العبارة لا ينطبق عليكِ إطلاقاً أو أنك لا توافقين عليه تماماً.

رجاءً أن تضعي علامة واحدة فقط في إحدى الخانات الخمس الموجودة، وتأكدي أن إجابتك أمام السؤال المحدد مع عدم ترك أي عبارة دون إجابة بقدر الإمكان. مع العلم أن البيانات التي ستقدمينها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي ولن تستخدم في أي مجال آخر وستعامل بسرية تامة.

الباحثة

نايفة صالح العيد

مقياس الدافعية للتعلم

الرقم	الفقـــرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
١.	أحب العمل الصعب لأنني أعتبره تحدياً لقدراتي.					
٢.	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
٣.	حل المشكلات الصعبة يزعجني.					
٤.	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
٥.	يصغي إلي والداي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية مما يحفزني للحديث عنها وحلها.					
٦.	يصعب علي تكوين صداقات مع الزميلات في المدرسة بسبب عدم تقبلهن لي.					
٧.	أبذل كثيرا من الجهد في الدراسة لأنني أريد أن أتعلم أشياء جديدة.					
٨.	أحب المهمات السهلة التي أكون متأكداً أنني أستطيع القيام بها.					
٩.	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بأداء الواجبات المدرسية.					
١٠.	أجتهد في تعلم المواد الدراسية لأنني سوف أحتاج لهذا التعلم فيما بعد خلال حياتي.					
١١.	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزميلات في المدرسة، بسبب تصرفاتهن السلبية نحوي.					
١٢.	أبذل جهدا أكبر في الدراسة بسبب مقارنة أدائي مع أداء التلميذات الأخريات.					
١٣.	أشعر بالخجل من نفسي عندما يكون أدائي في المدرسة ضعيفاً، مما يدفعني إلى محاولة تطويره بكل الطرق الممكنة.					
١٤.	عندما تواجهني صعوبة في فهم شيء أبذل جهداً كبيراً وأستخدم طرقاً متعددة في محاولة فهمه بالاعتماد على نفسي.					
١٥.	أشارك في الكثير من نشاطات الجمعيات الطلابية والمدرسية.					
١٦.	أحاول أن أختار الأنشطة الصفية التي ترتبط بالمهنة التي أنوي أن أعمل بها مستقبلاً.					
١٧.	كثرة الواجبات المدرسية وصعوبتها يسبب لي الإحباط والملل.					
١٨.	لا يصغي إلي والداي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.					

الرقم	الفقـــرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
١٩.	أطرح أسئلة متنوعة في الصف لأنني أريد أن أتعلم أشياء جديدة.					
٢٠.	أفضل أن لا أضيع الوقت في التفكير في حل مسألة استعصى علي حلها، بل أطلب الإجابة من المعلمة.					
٢١.	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزميلات على أن أقوم به منفردة.					
٢٢.	أحب أن تساعدني المعلمة في التخطيط لما سوف أفعله فيما بعد.					
٢٣.	يسعدني أن تعطي المكافآت للتلميذات بمقدار الجهد المبذول.					
٢٤.	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.					
٢٥.	تفوق أخواتي في الدراسة يدفعني لبذل المزيد من الجهد فيها.					
٢٦.	لا أطمح للوصول إلى القمة ويكفيني تحقيق الحد الأدنى من النجاح.					
٢٧.	أشعر بأن بعض الزميلات في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.					
٢٨.	تنويع المعلمة لأساليب التدريس يجذبني نحو عملية التعلم.					
٢٩.	أقوم بأداء الواجبات المدرسية للتعرف على أشياء كنت أجهلها.					
٣٠.	تعاوني مع الزميلات في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.					
٣١.	حصولي على مكافأة من والدي عندما أتفوق يدفعني للدراسة.					
٣٢.	أفكر في المشكلات بشكل عميق كي أتمكن من إيجاد حلول لها.					
٣٣.	توقعات والدي أكبر من قدرتي.					
٣٤.	أحب أن ترشدني المعلمة إلى الإجابة الصحيحة عندما أخطئ.					
٣٥.	العمل مع الزميلات في المدرسة يمكنني من تعلم أشياء كنت أجهلها.					
٣٦.	عندما أخطئ أحاول إصلاح الخطأ معتمداً على نفسي.					
٣٧.	أبذل الكثير من الجهد في المدرسة كي يكون أدائي جيدا في المواد الدراسية.					

الرقم	الفقـــرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
٣٨.	حصول زميلاتي على علامات أعلى من علاماتي يدفعني للدراسة.					
٣٩.	أعتقد أنني لن أتمكن من النجاح في حياتي العلمية والعملية.					
٤٠.	يندر أن يهتم والداي بواجباتي وعلاماتي المدرسية.					
٤١.	يدفعني اهتمام المعلمة بي للدراسة والاجتهاد.					
٤٢.	أحب أن أتعلم مواضيع جديدة بمستوى أكثر صعوبة مما أتعلمه الآن.					
٤٣.	توقعات المعلمات العالية ترهقني وتسبب لي الضيق والنفور من التعلم.					
٤٤.	مشاركة والدتي في اجتماعات الأمهات تدفعني للدراسة.					
٤٥.	أقرأ مواضيع لأن المعلمة تريدني أن أقرأها.					
٤٦.	أحب أن ترضى عني جميع زميلاتي في المدرسة.					
٤٧.	أشارك في نشاطات إضافية لأنها تمكنني من تعلم أشياء أستمتع بتعلمها.					
٤٨.	يصعب علي الانتباه لشرح المعلمة ومتابعتها.					
٤٩.	مكافأة المدرسة للتلميذات المتفوقات تدفعني للدراسة بشكل مستمر.					
٥٠.	عدم تقبل الزميلات لي، يشعرني بالعزلة والوحدة ويعيق من مشاركتي في كثير من النشاطات المدرسية.					
٥١.	يدفعني اعتزاز أهلي بي للدراسة.					
٥٢.	أحاول ربط المواد الدراسية بشيء أحب عمله أو أجده ممتعا.					
٥٣.	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة ومملة					
٥٤.	الواجبات المدرسية الصعبة التي تتطلب مني بذل كثير من الجهد ترهقني.					
٥٥.	يهتم والداي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.					
٥٦.	الحصول على درجات عالية يحقق طموحاتي اللاحقة في التعليم والعمل في مهنة من المستوى الرفيع.					
٥٧.	كثيرا ما أشعر بأن مساهماتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة قد قلت.					

الرقم	الفقـــرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
٥٨.	لا يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.					
٥٩.	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.					
٦٠.	أقوم بأداء واجباتي المدرسية لأن المعلمة تريد ذلك.					
٦١.	سؤال والدي عن علاماتي المدرسية يحفزني للدراسة.					
٦٢.	لا يوجد لدي طموح مهني محدد.					
٦٣.	أحب أن أتعلم في المدرسة ما يطلب مني فقط.					
٦٤.	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.					
٦٥.	إشارة المعلمة إلى صعوبة المادة الدراسية تقلل من دافعيتي للتعلم.					
٦٦.	يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.					
٦٧.	أشعر باللامبالاة أحيانا تجاه أداء الواجبات المدرسية.					
٦٨.	يقدم والداي لي القليل من المساعدة والدعم.					
٦٩.	أميل إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.					
٧٠.	أقوم بأداء الواجبات المدرسية بالاعتماد على نفسي.					
٧١.	أحب المهمات الدراسية الصعبة لأنني أجدها ممتعة بشكل أكبر.					
٧٢.	تجذبني شخصية المعلمة نحو المادة الدراسية.					
٧٣.	لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.					
٧٤.	أريد أن يكون أدائي أفضل من أداء التلميذات الأخريات في صفي.					

فقرات مقياس الدافعية الايجابية والسلبية

أولاً : الفقرات الايجابية

الرقم	الفقـــرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
١	أحب العمل الصعب لأنني أعتبره تحدياً لقدراتي.					
٢	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
٣	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
٤	يصغي إلي والداي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية مما يحفزني للحديث عنها وحلها.					
٥	أبذل كثيرا من الجهد في الدراسة لأنني أريد أن أتعلم أشياء جديدة.					
٦	أجتهد في تعلم المواد الدراسية لأنني سوف أحتاج لهذا التعلم فيما بعد خلال حياتي.					
٧	أبذل جهدا أكبر في الدراسة بسبب مقارنة أدائي مع أداء التلميذات الأخريات.					
٨	أشعر بالخجل من نفسي عندما يكون أدائي في المدرسة ضعيفاً، مما يدفعني إلى محاولة تطويره بكل الطرق الممكنة.					
٩	عندما تواجهني صعوبة في فهم شيء أبذل جهداً كبيراً وأستخدم طرقاً متعددة في محاولة فهمه بالاعتماد على نفسي.					
١٠	أشارك في الكثير من نشاطات الجمعيات الطلابية والمدرسية.					
11	أطرح أسئلة متنوعة في الصف لأنني أريد أن أتعلم أشياء جديدة.					
12	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزميلات على أن أقوم به منفردة.					
13	يسعدني أن تعطي المكافآت للتلميذات بمقدار الجهد المبذول.					
14	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.					
15	تفوق أخواتي في الدراسة يدفعني لبذل المزيد من الجهد فيها.					
16	تنويع المعلمة لأساليب التدريس يجذبني نحو عملية التعلم.					
17	أقوم بأداء الواجبات المدرسية للتعرف على أشياء كنت أجهلها.					

الرقم	الفقـــرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
18	تعاوني مع الزميلات في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.					
19	حصولي على مكافأة من والدي عندما أتفوق يدفعني للدراسة.					
20	أفكر في المشكلات بشكل عميق كي أتمكن من إيجاد حلول لها.					
21	العمل مع الزميلات في المدرسة يمكنني من تعلم أشياء كنت أجهلها.					
22	عندما أخطئ أحاول إصلاح الخطأ معتمداً على نفسي.					
23	أبذل الكثير من الجهد في المدرسة كي يكون أدائي جيدا في المواد الدراسية.					
24	حصول زميلاتي على علامات أعلى من علاماتي يدفعني للدراسة.					
25	يدفعني اهتمام المعلمة بي للدراسة والاجتهاد.					
26	أحب أن أتعلم مواضيع جديدة بمستوى أكثر صعوبة مما أتعلمه الآن.					
27	مشاركة والدتي في اجتماعات الأمهات تدفعني للدراسة.					
28	أحب أن ترضى عني جميع زميلاتي في المدرسة.					
29	أشارك في نشاطات إضافية لأنها تمكنني من تعلم أشياء أستمتع بتعلمها.					
30	مكافأة المدرسة للتلميذات المتفوقات تدفعني للدراسة بشكل مستمر.					
31	يدفعني اعتزاز أهلي بي للدراسة.					
32	أحاول ربط المواد الدراسية بشيء أحب عمله أو أجده ممتعا.					
33	يهتم والداي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.					
34	الحصول على درجات عالية يحقق طموحاتي اللاحقة في التعليم والعمل في مهنة من المستوى الرفيع.					
35	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.					

الرقم	الفقـــرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
36	سؤال والدي عن علاماتي المدرسية يحفزني للدراسة.					
37	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.					
38	يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.					
39	أقوم بأداء الواجبات المدرسية بالاعتماد على نفسي.					
40	أحب المهمات الدراسية الصعبة لأنني أجدها ممتعة بشكل أكبر.					
41	تجذبني شخصية المعلمة نحو المادة الدراسية.					
42	أريد أن يكون أدائي أفضل من أداء التلميذات الأخريات في صفي.					

ثانياً : الفقرات السلبية

الرقم	الفقـــرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
٤٣	حل المشكلات الصعبة يزعجني.					
٤٥	يصعب علي تكوين صداقات مع الزميلات في المدرسة بسبب عدم تقبلهن لي.					
٤٦	أحب المهمات السهلة التي أكون متأكداً أنني أستطيع القيام بها.					
٤٧	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بأداء الواجبات المدرسية.					
٤٨	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزميلات في المدرسة، بسبب تصرفاتهن السلبية نحوي.					
49	أحاول أن أختار الأنشطة الصفية التي ترتبط بالمهنة التي أنوي أن أعمل بها مستقبلاً.					
٥٠	كثرة الواجبات المدرسية وصعوبتها يسبب لي الإحباط والملل.					
٥١	لا يصغي إلي والداي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.					
52	أفضل أن لا أضيع الوقت في التفكير في حل مسألة استعصى علي حلها، بل أطلب الإجابة من المعلمة.					
53	أحب أن تساعدني المعلمة في التخطيط لما سوف أفعله فيما بعد.					
54	لا أطمح للوصول إلى القمة ويكفيني تحقيق الحد الأدنى من النجاح.					
55	أشعر بأن بعض الزميلات في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.					
56	توقعات والدي أكبر من قدرتي.					
57	أحب أن ترشدني المعلمة إلى الإجابة الصحيحة عندما أخطئ.					
٥٨	أعتقد أنني لن أتمكن من النجاح في حياتي العلمية والعملية.					
٥٩	يندر أن يهتم والداي بواجباتي وعلاماتي المدرسية.					
٦٠	توقعات المعلمات العالية ترهقني وتسبب لي الضيق والنفور من التعلم.					
٦١	أقرأ مواضيع لأن المعلمة تريدني أن أقرأها.					
٦٢	يصعب علي الانتباه لشرح المعلمة ومتابعتها.					
٦٣	عدم تقبل الزميلات لي، يشعرني بالعزلة والوحدة ويعيق من مشاركتي في كثير من النشاطات المدرسية.					

الرقم	الفقـــرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
٦٤	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة ومملة					
٦٥	الواجبات المدرسية الصعبة التي تتطلب مني بذل كثير من الجهد ترهقني.					
٦٦	كثيرا ما أشعر بأن مساهماتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة قد قلت.					
٦٧	لا يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.					
٦٨	أقوم بأداء واجباتي المدرسية لأن المعلمة تريد ذلك.					
٦٩	لا بوجد لدي طموح مهني محدد.					
٧٠	أحب أن أتعلم في المدرسة ما يطلب مني فقط.					
٧١	إشارة المعلمة إلى صعوبة المادة الدراسية تقلل من دافعيتي للتعلم.					
٧٢	أشعر باللامبالاة أحيانا تجاه أداء الواجبات المدرسية.					
٧٣	يقدم والداي لي القليل من المساعدة والدعم.					
٧٤	لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.					

ملحق ٦: مادة القراءة للمجموعتين: التجريبية والضابطة

أولاً: المادة التعليمية للمجموعة التجريبية: تدريس مادة القراءة للصف السادس باستخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات

الدرس الأول: دُعاءُ إبراهيمَ عَلَيهِ السلامُ

وَفَدَ نبيُّ الله إبراهيمُ عليهِ السلامُ مِنَ الشَّام إلَى الحِجازِ، ومعَه زوجَتُهُ هاجَرُ، وولَدُهُ إسْماعيلُ، ونزلَ بِهمَا عندَ البَيتِ الحَرامِ بمَكَّةَ، حَيْثُ المَوْضِعُ الذي تفجّرت منه بِئْرُ زَمْزَمَ.

وأرادَ نَبيُّ الله عليه السلامُ العوْدَةَ إلى الشَّام، فوقفَ داعياً ربه، ضَارِعاً إليه أنْ يشْمَلَ البُقْعةَ بفضْلهِ، فيجْعلَها بَلداً آمناً، وأنْ يُنْقذَ ابْنَهُ ويُنْقذَ أهلَها مِنْ عَبادَةِ الأصنام، وأنْ يَرْعَى ذُرِّيَّتَهُ التي تركها عنْد البَيْت، لتكونَ نَواةً صالحَةً لعُمْرانِهِ بالعِبادَة، فيَعْطفَ إليْها قُلُوبَ الناس، يأتونَ إلى البَيْتِ مِنْ كُلِّ مكانٍ، وَيَرْزُقَهَا ومَنْ معَهَا في ذلك الوادي المُقْفِرِ، ويَمُنَّ عليهمْ بأنواع الثمارِ، ثُمَّ يتَّجِهُ نَبِيُّ الله إلى رَبِّه الذي لا يَخْفَى عليْه شيءٌ، فَيَحْمَدُهُ عَلَى فَضْلِهِ ويَطْلُبُ منهُ التوْفيقَ في العبادة، والمَغفِرةَ لَهُ وَلِذُرِّيَّتِهِ ولسائِرِ المؤمنين.

د. ظافر، وآخرون (٢٠١٠م)

أقرأُ في ذلك الآيات الآتية، وأفهمُها:

((وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَـذَا الْبَلَدَ آمِنًا وَاجْنُبْنِي وَبَنِيَّ أَن نَّعْبُدَ الأَصْنَامَ (٣٥) رَبِّ إِنَّهُنَّ أَضْلَلْنَ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ فَمَن تَبِعَنِي فَإِنَّهُ مِنِّي وَمَنْ عَصَانِي فَإِنَّكَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ (٣٦) رَّبَّنَا إِنِّي أَسْكَنتُ مِن ذُرِّيَّتِي بِوَادٍ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ عِندَ بَيْتِكَ الْمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُواْ الصَّلاَةَ فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِّنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ وَارْزُقْهُم مِّنَ الثَّمَرَاتِ لَعَلَّهُمْ يَشْكُرُونَ (٣٧) رَبَّنَآ إِنَّكَ تَعْلَمُ مَا نُخْفِي وَمَا نُعْلِنُ وَمَا يَخْفَى عَلَى اللّهِ مِن شَيْءٍ فَي الأَرْضِ وَلاَ فِي السَّمَاء (٣٨) الْحَمْدُ لِلّهِ الَّذِي وَهَبَ لِي عَلَى الْكِبَرِ إِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَقَ إِنَّ رَبِّي لَسَمِيعُ الدُّعَاء (٣٩) رَبِّ اجْعَلْنِي مُقِيمَ الصَّلاَةِ وَمِن ذُرِّيَّتِي رَبَّنَا وَتَقَبَّلْ دُعَاء (٤٠) رَبَّنَا اغْفِرْ لِي وَلِوَالِدَيَّ وَلِلْمُؤْمِنِينَ يَوْمَ يَقُومُ الْحِسَابُ (٤١).)).

(سورة إبراهيم)

تدْرِيبَاتٌ:

اختاري الإجابة الصحيحة مما يلي:

(١) معنى كلمة "ضارعاً": (حرفي)

- آمناً - شاكراً - متوسلاً - صالحاً

(٢) واحدة من الأفكار الرئيسة غير واردة في الدرس: (حرفي)

- رغَبة إبراهيمَ عَلَيْهِ الّسلامُ بِالعَودَة إلى الشّام
- استَجابة الله لِتَضّرعُ إبراهيمَ عَلَيْهِ الّسلامُ
- مُعَارضَة إبراهيمَ عَلَيْهِ الّسلامُ لِعبَادةَ الأَصَنامَ
- رجوعَ هَاجَرُ وَولَدُهَا إَسْماعيلُ إلى الشّام

(٣) وَفَدَ نبِيُ الله إبراهيمُ عليهِ السلامُ مِنَ الشّام إلَى: (حرفي)

- بِلادَ آسيا - الحِجازِ
- الّعِراقَ - مصَر

(٤) قال تعالى: (الحَمدُ لله الّذِي وَهَبَ لِي عَلَى الكِبَرِ إسمَاعِيلَ وَإسحَاقَ)، سورة إبراهيم

يعود الضمير في (لي) إلى: (استنتاجي)

- الوالدين - نبي الله إبراهيم عليه السلام
- الرسول محمد عليه الصلاة والسلام - اليتيم

(٥) مارأَيكِ فِي مَوقَف سَيدنا إبراهيمَ تِجاه ذُرِيّتَهُ: (نقدي)

- مَوقِفَ لاَمُبالِي - مَوقِفَ يَدلُ عَلى العَطَف والاهتمام
- مَوقِف سَلبِي - مَوقِف مُتهَورَ

(٦) تفجّر بِئْرُ زَمْزمَ لِيرَوِي عَطَشَ: (حرفي)

- نبِيُ الله إبراهيمَ عَلَيْهِ الّسلام وذُرِيّتَهُ - عَمرُو بِنَ العَاصَ
- الرسَولَ مُحَمَد صَلْىَ الله عَلَيهِ وَسَلم - سُكانَ بِلادَ الشَام

(٧) قال تعالى: (رَبَّنَآ إِنَّكَ تَعْلَمُ مَا نُخْفِي وَمَا نُعْلِنُ وَمَا يَخْفَى عَلَى اللَّهِ مِن شَيْءٍ فَي الأَرْضِ وَلاَ فِي السَّمَاء)، تدل هذه الآية على: (نقدي)

- إيمان نبي الله إبراهيم عليه السلام بأن الغيب لله لايخفى عليه شي
- تواضع نبي الله إبراهيم عليه السلام
- نفاذ بصيرة نبي الله إبراهيم عليه السلام
- حكمة نبي الله إبراهيم عليه السلام

(٨) اختَارِي العنوان المناسب للنص: (استنتاجي)

- بِئْرُ زَمْزمَ
- البيت الحَرام
- الوادي المُقْفِرِ
- تضَرعُ إبراهيمَ عَلَيْهِ الّسلام

الدرس الثاني: كُنْ رحِيماً

تَسْأَلُ بعضَ التلاميذِ والتلميذَات عَنِ الرَّحمةِ، فتنصرفُ أذهانُهُمْ إلى الرحمةِ بالضُّعَفاءِ مِنَ النَّاس، كعاجزٍ لا يُبْصرُ، أو شَيْخٍ لا يَقْوَى عَلَى السيْرِ في الزِّحَام، أو صغيرٍ ضلَّ الطريقَ إلى بيْتِه.

ولو فكَّرَ هؤلاءِ لَعَرَفُوا أنَّ الرحمةَ في الإسلام تَمْتَدُّ إلى كلِّ شيءٍ: إلى الحَيوانِ، والطْيرِ، والحَشَرَات، وغيرِها، أَقْرَأُ في ذلك الأحاديثَ الآتِيَةَ لرسولِ الله صلى الله عليه وسلم.

١- قال صلى الله عليه وسلم: (الرَّاحِمُونَ يَرْحَمُهُمُ الرَّحْمنُ)

٢- قال صلى الله عليه وسلم: (بَيْنَمَا رجُلٌ يَمْشي بطَرِيقٍ أشْتَدَّ عَلَيهِ العَطَشُ، فوجَدَ بئْراً فنزلَ فيها فَشَرِبَ، ثُمَّ خَرَجَ فإذَا كَلْبٌ يَلْهَث، يأكُلُ الثَّرَى منَ العَطَش فَقَالَ الرَّجُلُ: لَقَدْ بَلَغَ هذا الكلْبُ مِنَ العَطشِ مِثْلُ الَّذِي كانَ قَدْ بَلَغَ منِّي، فَنزلَ البِئْرَ، فمَلأ خُفَّهُ ماءً، ثم أمسَكَهُ بِفِيهِ حتَّى رَقِيَ فسَقى الكَلبَ، فشَكرَ اللهُ لَهُ، فَغَفَرَ لَهُ. قالُوا يا رَسولَ الله إنَّ لنا في البَهائِمِ أجراً ؟! فقال: في كُلِّ كَبِدٍ رَطْبَةٍ أجْر).

٣- عَنْ عَبدِ الرحمنِ بْنِ عبدِ اللهِ عن أبيهِ قالَ: كُنَّا معَ رسولِ الله – صلى الله عليه وسلم – في سفر، فانْطَلَقَ لحاجَتِه، فَرأيْنا حُمَّرَةً مَعَها فرْخانِ فأخَذْنا فَرْخَيْها، فجاءَتِ الحُمَّرَةُ، فجَعلَت تُفَرِّشُ فجاءَ النبيُّ – صلى الله عليه وسلم – فقال (مَنْ فَجَعَ هذِهِ بِوَلدِها ؟ ردُّوا ولَدَها إلَيْها).

٤- ورأى صلى الله عليه وسلم قرَيةَ نمْلٍ حَرَقْنَاهَا،فقالَ: (مَنْ حَرَّقَ هِذه ؟)
قلنا: نَحْنُ
قال: (إنَّهُ لا ينْبغِي أنْ يُعَذِّبَ بالنارِ إلاّ ربُّ النَّارِ)

فتح الباري، كتاب الأدب، باب(٢٧)

تَدْرِيبَاتٌ:

اختاري الإجابة الصحيحة مما يلي:

(١) يلهث الكلب من شدة: (حرفي)

- المرض
- العطش
- الفزع
- الألم

(٢) مارأيك في وجوب الرحمة بالحشرات: (نقدي)

- مؤيدة لوجوب الرحمة بها
- متجاهلة الأمر
- معارضة، وذلك لصغر حجمها
- محرضة على إيذائها

(٣) معنى كلمة "فَجَعَ": (حرفي)

- أسعد
- خطف
- آلَمَ
- أفزع

(٤) أي الكلمات الآتية تعبِّر عن موقف الرسول صلى الله عليه وسلم تجاه من أخذ فرخي الحُمَّرة: (نقدي)

- غير مكترث
- مؤيد
- محايد
- معارض

(٥) واحدة من الأفكار الرئيسة غير واردة في الدرس: (حرفي)

- الرحمة في الإسلام تشمل الضعفاء فقط
- جزاء الراحمون الأجر والثواب من الله
- عُنِيَ الإسلام بالحث على الرحمة
- وصى الرسول عليه السلام بالعطف على الحيوان

(٦) مصطلح الرحمة يشمل: (حرفي)

- كل المخلوقات
- الإنسان فقط
- الحيوانات فقط
- كبار السن

(٧) نستنتج من الدرس: (استنتاجي)

- فضل التصدق على الفقراء
- إعطاء الحيوانات حريتها
- وجوب العمل بأقوال رسول الله
- كيفية التعامل مع الناس

(٨) اختاري العنوان المناسب للدرس: (استنتاجي)

- أنواع الحيوانات
- الكلب العطشان
- أحاديث نبوية
- الرحمة في الإسلام

الدرس الثالث: القُنْبُرَةُ و الصّيادُ

يُحكَى أنَّ رَجُلاً صَادَ قُنبرَةً، فَلَمَّا صَارَتْ فِي يَدِهِ قَالَتْ: مَا تُريدُ أنْ تَصْنَعَ بي؟ قَالَ: أذْبَحُكِ وآكُلُكِ. قَالَتْ: أنَا صَغِيرة لا أُسْمِنُ ولا أُغْني مِنْ جُوعٍ، وَلكِنْ أُعَلِّمُكَ ثَلاثَ خِصَالٍ. خَيْرٌ لكَ مِنْ أَكْلِي، وَاحِدةٌ أُعَلِّمُكَ إيَّاهَا وَأنَا فِي يَدِكَ، وَالثَّانِيَةُ عَلَى الشَّجَرَةِ، وَالثَّالِثَةُ على الجبَل.

فَقَالَ: هَاتي الأُولَى. قَالتْ: لاَ تَتَلهَّفْ عَلَى مَا فَاتَكَ.

فَأَطْلَقَهَا، فَلَمَّا صَارتْ عَلَى الشَّجَرَةِ، قَالَ لَهَا: هاتِي الثَّانِيةَ.

قَالتْ: لاَ تُصَدِّقْ بِمَا لاَ يَكُونُ أنْ يَكُونَ. فَلَمّا صَارَتْ عَلَى الْجَبَل، قَالَتْ لَهُ: يَا شَقِيُّ، لَوْ ذَبَحْتَنِي أخْرَجْتَ مِنْ حَوْصلَتِي دُرَّتَيْن في كُلِّ واحِدَةٍ عِشْرونَ مِثْقَالاً.

فَعَضَّ عَلَى شَفَتَيْهِ وَتَلَهَّفَ، ثُمَّ قالَ لَهَا: هَاتي الثَالِثَةَ.

قَالَتْ: أنتَ قَدْ نَسيتَ اثْنَتين، فَكَيْفَ أُحَدِّثُكَ بالثَّالِثَةِ؟ أَلَمْ أَقُلْ لَكَ لاَ تتلهَّفْ عَلَى مَا فَاتَكَ، وَلاَ تُصَدِّقْ بِمَا لاَ يَكُونُ أنْ يَكُونَ؟ أَنَا وَرِيشي وَلَحْمِي لا أزِنُ عِشْرينَ مِثْقَالاً! وَطَارَتْ!

د.ظافر،وآخرون (٢٠١٠م)

<u>**تَدْرِيبَاتٌ:**</u>

اختاري الإجابة الصحيحة مما يلي:

(١) "القُنْبرَة " هي: <u>(حرفي)</u>

- طائر
- حيوان مفترس
- حيوان أسطوري
- أداة للصيد

(٢) الحيلة التي أتبعتها القُنْبرَة للإفلات من قبضة الصياد تُعد حيلة: <u>(نقدي)</u>

- ناجعة
- سلبية
- غير ناجعة
- سطحية

(٣) يرغب الناس في اصطياد الطيور وذلك بسبب: <u>(استنتاجي)</u>

- رغبتهم في المساهمة بانقراضها
- مذاقها وطعمها الطيب
- الاستخفاف بالطيور
- تضررهم من وجودها

(٤) "لاتتلهف" معناها: <u>(حرفي)</u>

- لاتتحسر
- لاتطمع
- لاتتحمس
- لاترغب

(٥) واحدة من الأفكار الرئيسة غير واردة في الدرس: <u>(حرفي)</u>

- تخلص القُنْبرَة من قبضة الصياد
- إعطاء القُنْبرَة النصائح الثلاث للصياد وهي على الشجرة
- إطلاق الصياد للقُنْبرَة
- نصائح القُنْبرة الجيدة للصياد

(٦) ماذا يدل على أن الصياد صدَّق أن في حوصلة القُنبَرَة دُرّتين: (حرفي)

- قتله لها وإخراج مافي حوصلتها - إطلاقه سراحها

- رغبته في اصطيادها مرة أخرى - عضه على شفتيه وتلهفه

(٧) العبرة والفائدة من درس القُنْبرة والصياد هي: (استنتاجي)

- الطمع يُذهب ماجُمع - معرفة مدى سرعة القُنبُرة في الطيران

- وجوب إحسان الظن بالآخرين - تلهف الصياد على أكل القُنْبرَة

(٨) اختاري العنوان المناسب للدرس: (استنتاجي)

- الطائر الذكي - حكم ونصائح

- قسوة صياد - الكنز الثمين

الدرس الرابع: حكم ونصائح

إِذَا أردتَ تَحْقيقَ أمانِيكَ فلا بُدَّ من الجِدِّ والتَّعبِ وَتَرْكِ الكَسَلِ والاعتمادِ على الحَظِّ، كما يجبُ الصَّبر والتَّعاملُ مَعَ الآخرينَ والحلمُ وعدمُ التسُّرعِ في الأمور، فقد تَسْمعُ من شخصٍ سَيِّءِ الطَّباع، بَذيءِ اللِّسانِ كلامًا جارحًا فلا تُلقِ له بالاً، واجْعَلْ مِنْ نفسِكَ أنَّكَ لا تستمعُ ما قَالَ، بل اتركْه وكأنه لم يَقُلْ شيئاً.

وكُن على حَذرٍ مِمَّنْ يُظهِرُ لك المُقابلةَ الحسنةَ مِمَّنْ لَمْ تَعرِفْ حَقيقَتَهُمْ، فَرُبَّمَا أنه يُظْهِر لك ما لا يُخْفِي، وحافظْ على أَسْرارِكَ التي قد تضُرُّ معرفةُ النَّاسِ بها مُستقبَلَك أو شأنًا من شُؤونك.

الصفدي، صلاح.

تَدْرِيبَاتٌ:

اختاري الإجابة الصحيحة مما يلي:

(١) "بَشَاشَه" معناها: (حرفي)

- ترحيب - تركيز - تظاهر - تحمس

(٢) قال الكاتب: (إِذَا أردتَ تَحْقيقَ أمانِيكَ فلا بُدَّ من الجِدِّ والتَّعبِ وَتَرْكِ الكَسَلِ) الصورة الجمالية لما تحتها خط في العبارة السابقة هي: (نقدي)

- اقتباس من القرآن - تضاد

- تشبيه - جناس

(٣) على الإنسان أن يكون: (حرفي)

- كسولاً لايرغب بعمل شئ - حذر في معاملة الغريب

- جاهلاً عند مخالطة الناس - متسرعاً في الأمور

(٤) المثل الذي يدل على بعض ماجاء في الدرس من نصائح: (استنتاجي)

- من جد وجد ومن زرع حصد - اعْدِلْ عَنِ الدَواءِ إِلى الغِذَاءِ

- لايُلدغ المرء من جُحر مرتين - افعّل الْخَيَر وَارَمه فِي الْبَحَر

(٥) "الحُسام " معناها: (حرفي)

- القوي - المجتهد

- السيف - السريع

(٦) مار أيك في موقف الكاتب تجاه الشخص الكسول: (نقدي)

- موقف لامبالي - موقف إيجابي

- موقف المعارض له - موقف المحرض للإقتداء به

(٧) نستنتج من الدرس: (استنتاجي)

- الكسل خصلة مفيدة

- الهدوء وعدم الاكتراث من الصفات المحمودة

- الجد والتغلب على المصاعب مطلب المُجِدّ

- وجوب العمل بنصائح من لانعرفه

(٨) اختاري العنوان المناسب للدرس: (استنتاجي)

- حكم مفيدة - المعاملة الحسنة

- الأمل - نوائب الزمن

الدرس الخامس: نهضتنا الجمالية

بلادُنا بِلادُ الطَبيعةِ التي تتناثَرُ مشاهِدُها الجميلةُ هُنَا وهُناكَ، في قُرَى الجنوبِ المُعَلقةِ، وفي مزارع الرَياض، وبساتين الطائِفِ وفي رُبَا نَجدٍ وأغوارِ تِهامةَ وواحاتِ الأحساء وغيْرِها. وإلَى جانِب هذا الجمال الطَبيعيَ الفاتِن ألوانٌ أُخْرَى مِنَ الجَمال الصَناعِيَ الرائع.

لقدْ بَدأتِ الجُهودُ بِتوفيرِ ضَرُوراتِ الحَياة للمُدُن: مِنْ شَقَ الشَوارع، وإنشاءَ الجُسورِ، والطُرُق السريعة،وتهيئةِ الوسائل للإنارةِ، ومَدَ أنابيبِ المِيَاهِ، والصَرفِ الصَحَيَ، وَشبَكاتِ الهَاتِفِ وحينَ تمَ ذلِكَ لكثير من المُدُن اتجهَتِ الجُهودُ إلِى تلبيةِ المتطلباتِ الجمالِيَةِ لها، وتوْجِيهِ نشاطٍ جَادً ومُكثفٍ إليها.

وكمْ تسعَدُ عينكَ وأنْتَ تشاهدُ النخيلَ والشجرَ على جانبي الشوارع، وَفي وَسَطِها، وكَمْ ترْتاحُ نفسُكَ حينَ تتفيأ ظِلَ شَجَرةٍ فتستريحُ على أحدِ المَقَاعِدِ تحْتها.

وتزدادُ سعادتُكَ وأنتَ تَصحَبُ أُسرتك أو رِفاقَكَ إلى إحدَى الحدائق الَتِي انْتَشَرتْ في الميادين الكبيرِة، فتقضي وقْتًا بَينَ خُضْرَتها الناضرة، وشَذَاها العَطِرِ، ومناظرها الَتِي تشُدُ العْينَ بجمالِها وسِحْرِها. وتَتَمتعُ بمَا فيها مِنْ ألعَابٍ تُجَدَدُ نَشَاطكَ وَحَيويَتكَ.

وقدْ تجلِسُ في وَقدَة القيَظِ أمامَ النوافير، أو الَمياهِ المُتحَدرِة من المُرْتفعَاتِ الصَخْرِيةَ، فَترىَ خيالَك سابحاً بينَ أشْكال المياه الصَاعِدَةِ والهَابِطَةِ والمُتفَرقِة والمُتَلاقِيَةِ وتُحِسُّ رُطوبَةً تَسْرِي في أنحاءِ الجَوِّ، فَتُطفئُ حرارةَ الشَّمْسِ، وتَنقُلُك إلى جَوٍّ جَميلٍ، رَقيقِ الأنفاسِ عَليلِ الهَواءِ.

وهُنَا وهُناك تَجدُ بَعْض المَصْنوعاتِ الجَميلةِ، التي تَرْتبطُ بالماضِي والتَّاريخِ، وتَنقُلُ إلِيْكَ بعْضَ السَّجايَا والتقاليدِ العربيَّةِ، كدَلَّةِ القَهْوَةِ، والهَاوُن، والسَّيْفِ والمِبْخَرةِ.

إنَّ في هذا الجمال ما يُمْتعُ العْينَ والقلْبَ، ويُرَبِّي الذَّوقَ، وَيَفْسَحُ في مَجالِ النُّزهَةِ للأسَرِ، ويُتيحُ للأطفالِ فُرَصَ اللَّعِب ويُساعِدُ على تَنْقِيَهِ الهَواءِ وتلْطيفِ الجَوِّ، ويجْعلُ الحياةَ سارَّةً مَرِحةً سَعِيدةَ.

د.ظافر وآخرون (٢٠١٠م).

تَدْرِيبَاتٌ:

اختاري الإجابة الصحيحة مما يلي:

(١) من مظاهر الجمال الطبيعي في بلادنا: (حرفي)

- إنشاء الجسور
- شق الشوارع
- تهيئة الوسائل للإنارة
- قرى الجنوب المعلقة

(٢) الجهود التي بُذلت نبعت من: (استنتاجي)

- الرغبة في توفير الراحة لسكان المدن
- المواكبة للتطور العمراني
- التدهور العمراني الذي عانى منه السكان
- التنافس مع البلدان الأخرى

(٣) معنى كلمة "مكثّف": (حرفي)

- مركز
- ممطر
- متبخر
- متطاير

(٤) يهدف الكاتب من الدرس إلى: (استنتاجي)

- التعريف بأنواع الأشجار التي تزين بلادنا
- التأكيد على ضرورة توفير متطلبات الجمال قبل ضرورات الحياة
- الإشارة إلى أن الجمال الصناعي لايمتع العين
- التعريف بمظاهر الجمال في المدن

(٥) "تتفيأ" معناها: (حرفي)

- تستظل
- تسرع
- تنفجر
- تلجأ

(٦) ما رأيك في الجمال الصناعي في بلادنا: (نقدي)

- رائع ويمتع النظر.
- يسبب الخسائر المادية فقط.
- لاحاجة له.
- لاروعة فيه.

(٧) قال الكاتب: (وتُحِسُّ رُطوبَةً تَسْرِي في أنحاءِ الجَوِّ، فَتُطفئُ حرارةَ الشَّمْسِ، وتَنقُلُك إِلى جَوٍّ جَميلٍ، رَقيقِ الأنفاسِ عَليلِ الهَواءِ) دلالة على: (نقدي)

- عذوبة الجو
- تلوث الهواء
- شدة الرياح العاصفة
- ملوحة المياه

(٨) اختاري العنوان المناسب للدرس: (استنتاجي)

- جمال الطبيعة.
- واحات بلادي.
- التطور العمراني.
- ضرورات الحياة.

ثانياً: المادة التعليمية للمجموعة الضابطة: تدريس مادة القراءة للصف السادس بالطريقة الاعتيادية

الدرس الأول: دُعاءُ إبراهيمَ عَلَيْه الّسلامُ

وَفَدَ نبيُّ الله إبراهيمُ عليهِ السلامُ مِنَ الشَّام إلَى الحِجازِ، ومعَه زوجَتُهُ هاجَرُ، وولَدُهُ إسْماعيلُ، ونزلَ بِهمَا عندَ البَيتِ الحَرامِ بمَكَّةَ، حَيْثُ المَوْضِعُ الذي تفجّرت منه بِئْرُ زَمْزَمَ.

وأرادَ نَبيُّ الله عليه السلامُ العوْدَةَ إلى الشَّام، فوقفَ داعياً ربه، ضَارِعاً إليه أنْ يشْمَلَ البُقْعةَ بفضْلهِ، فيجْعلَها بَلداً آمناً، وأنْ يُنْقذَ أبْنَهُ ويُنْقذَ أهلَها مِنْ عَبَادَةِ الأصنام، وأنْ يَرْعى ذُرِّيَّتَهُ التي تركها عنْد البَيْت، لتكونَ نَواةً صالحَةً لعُمْرانِهِ بالعِبادَة، فيَعْطفَ إليْها قُلُوبَ الناس، يأتونَ إلى البَيْتِ مِنْ كُلِّ مكانٍ، وَيَرْزُقَهَا ومَنْ معَهَا في ذلك الوادي المُقْفِرِ، ويَمُنَّ عليهمْ بأنواع الثمارِ، ثُمَّ يتَّجِهُ نَبِيُّ الله إلى رَبِّه الذي لا يَخْفَى عليْه شيءٌ، فَيَحْمَدُهُ عَلَى فَضْلِهِ ويَطْلُبُ منهُ التوْفيقَ في العبادة، والمَغفِرةَ لَهُ وَلِذُرِّيَّتِهِ ولسائِر المؤمنين.

د. ظافر وآخرون (٢٠١٠م)

أقرأُ في ذلك الآيات الآتية، وأفهمُها:

((وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَـذَا الْبَلَدَ آمِنًا وَاجْنُبْنِي وَبَنِيَّ أَن نَّعْبُدَ الأَصْنَامَ (٣٥) رَبِّ إِنَّهُنَّ أَضْلَلْنَ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ فَمَن تَبِعَنِي فَإِنَّهُ مِنِّي وَمَنْ عَصَانِي فَإِنَّكَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ (٣٦) رَّبَّنَا إِنِّي أَسْكَنتُ مِن ذُرِّيَّتِي بِوَادٍ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ عِندَ بَيْتِكَ الْمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُواْ الصَّلاَةَ فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِّنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ وَارْزُقْهُم مِّنَ الثَّمَرَاتِ لَعَلَّهُمْ يَشْكُرُونَ (٣٧) رَبَّنَا إِنَّكَ تَعْلَمُ مَا نُخْفِي وَمَا نُعْلِنُ وَمَا يَخْفَى عَلَى اللّهِ مِن شَيْءٍ فَي الأَرْضِ وَلاَ فِي السَّمَاء (٣٨) الْحَمْدُ لِلّهِ الَّذِي وَهَبَ لِي عَلَى الْكِبَرِ إِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَقَ إِنَّ رَبِّي لَسَمِيعُ الدُّعَاء (٣٩) رَبِّ اجْعَلْنِي مُقِيمَ الصَّلاَةِ وَمِن ذُرِّيَّتِي رَبَّنَا وَتَقَبَّلْ دُعَآء (٤٠) رَبَّنَا اغْفِرْ لِي وَلِوَالِدَيَّ وَلِلْمُؤْمِنِينَ يَوْمَ يَقُومُ الْحِسَابُ (٤١).)).

(سورة إبراهيم)

التدريبات:

١- أجيبُ عن كُل سؤالٍ ممّا يأتي:

- منْ أيْنَ وفَدَ إبراهيمُ عليه السلامُ ؟
- إلى أيْنَ وفَد ؟
- مَنْ كان معَه ؟
- أيْنَ نزلَ بِمَنْ معَه ؟
- بِمَ دَعَا ربّه ؟
- مَاالذي دَفَعَهُ إِلَى هذا الدُعاء ؟
- هل اسْتجاب الله دَعْوَتَه ؟ أوضِّح ذِلك.

٢- أجيبُ مِنَ الآياتِ الكريمة عمّا يأْتي:

- وَصفَ إِبْراهِيمُ _عليْهِ السلامُ _ الوادِيَ الَّذِي أسكن به بعض ذرِّيَّته. أُوَضِّح وصْفَه.
- مامعنَى قولهِ تعالَى:

(فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِّنَ النَّاسِ تَهْوِى إِلَيْهِمْ وَارْزُقْهُم مِّنَ الثَّمَرَاتِ) ؟

- أَستخرجُ من الآياتِ مايَدُلُّ علَى حمْد إبراهيمَ _ عليهِ السلام _ لله تعالَى.
- لماذَا دَعَا إبراهيم _ عليه السلامُ _ ربَّه أن يُجَنِّبَه وبنيه عِبادَةَ الأصْنامِ ؟

٣- أضَعُ كلمةً مناسبةً في كلِّ مكانٍ خالٍ ممَّا يأتي:

- وَقَفَ إبراهيمُ _ عليهِ السلامُ _ مُتَوَسِّلاً لله تعالَى........ إليه.
- رَبِّ......... لي من لدُنْك عِلْماً نافعاً.
- الحَرمُ مكَانٌ..........

٤- أصِلُ كلَّ كلمة في السَّطر الأول بما يُرادِفُها في السطر الثاني:

اجْنُبْني	المقفر	أفئدة	تَهْوِي	تَفَجَّر
نَبَعَ	الخالي	قُلوب	أبْعِدْني	تَحِنُّ

٥- أذكرُ المُضادَّ في المعْنَى لكلٍّ ممَّا يأْتي:

كثيراً أضْلَلْنَ تخفى عصى وهب يشكرون

٦- **أدعُو الله بما أُحِبُّ لِنفْسِي ولِوالدَيَّ وللنَّاس. وأكْتُبُ ذلك في كُرَّاسَتِي.**

٧- **أَقْرأُ الكلمات الآتية، المكتوبةَ بالرسم العثماني، ثم أكْتُبُهَا وَفْقَ القواعد الإملائية:**

الصَّلو`ة	إسْمَعِيلَ	إسحَق	ءَامِناً
....	....	....	....

٨- **قال الله تعالى:**

(رَّبَّنَا إِنِّي أَسْكَنتُ مِن ذُرِّيَّتِي بِوَادٍ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ عِندَ بَيْتِكَ الْمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُواْ الصَّلاَةَ فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِّنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ وَارْزُقْهُم مِّنَ الثَّمَرَاتِ لَعَلَّهُمْ يَشْكُرُونَ (٣٧))

سورة إبراهيم.

أ - مَالمرادُ بكل من:

- ذُرِّيَّتي؟
- وَادٍ غيرِ ذي زَرعٍ ؟
- بَيْتكَ المُحَرَّم ؟

ب- أَشرحُ الآية الكريمة.

ملحق٧. مادة التعبير للمجموعتين: التجريبية والضابطة

أولاً: المادة التعليمية للمجموعة التجريبية: تدريس مادة التعبير للصف السادس الإبتدائي باستخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات






* معنى القصة *
القصة هي حكاية نثرية تصور عدداً
من
الأحداث والشخصيات.
رئيسية
3


* قصة النملة والصرصور *
رئيسية
4

اختاري الحدث الذي يتوافق مع الصورة في القصة المبعثرة.

1-وَكانَتِ النَّمْلَةُ تُثابِرُ وَتَعْمَلُ وَتَجْتَهِدُ طِوالَ فَصْلِ الصَّيْفِ لادِّخارِ الطَّعامِ لِفَصْلِ الشِّتاءِ الْمُمْطِرِ الْبارِدِ.



2-فَقالَتْ لَهُ: اذْهَبْ وَالْعَبْ لِتَتَعَلَّمَ أَنْ تَعْمَلَ وَتَدَّخِرَ لِوَقْتِ الْفَقْرِ وَالشِّدَّةِ.

3- كانَ هُناكَ نَمْلَةٌ وَصَرْصورٌ .

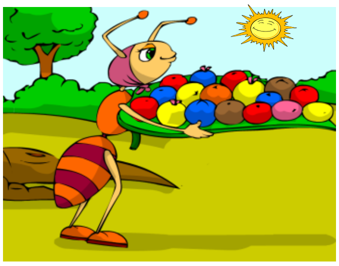
4- وَعِنْدَما أَتى الشِّتاءُ وَاشْتَدَّ الْبَرْدُ وَجاعَ الصَّرْصورُ وَلَمْ يَجِدْ ما يَقْتاتُ بِهِ، ذَهَبَ إلى النَّمْلَةِ وَطَلَبَ مِنْها أَنْ تُعْطِيَهُ طَعاماً لِيَأْكُلَ.

5-أَمَّا الصَّرْصورُ فَكانَ يَلْهو وَيَلْعَبُ طِوالَ النَّهارِ.

رئيسية

٥

1-وَكانَتِ النَّمْلَةُ تُثابِرُ وَتَعْمَلُ وَتَجْتَهِدُ طِوالَ فَصْلِ الصَّيْفِ لادِّخارِ الطَّعامِ لِفَصْلِ الشِّتاءِ الْمُمْطِرِ الْبارِدِ.



2-فَقالَتْ لَهُ: اذْهَبْ وَالْعَبْ لِتَتَعَلَّمَ أَنْ تَعْمَلَ وَتَدَّخِرَ لِوَقْتِ الْفَقْرِ وَالشِّدَّةِ.

3- كانَ هُناكَ نَمْلَةٌ وَصَرْصورٌ .

4- وَعِنْدَما أَتى الشِّتاءُ وَاشْتَدَّ الْبَرْدُ وَجاعَ الصَّرْصورُ وَلَمْ يَجِدْ ما يَقْتاتُ بِهِ، ذَهَبَ إلى النَّمْلَةِ وَطَلَبَ مِنْها أَنْ تُعْطِيَهُ طَعاماً لِيَأْكُلَ.

5-أَمَّا الصَّرْصورُ فَكانَ يَلْهو وَيَلْعَبُ طِوالَ النَّهارِ.

رئيسية

6

1-وكانَتِ النَّمْلَةُ تُثابِرُ وَتَعْمَلُ وَتَجْتَهِدُ طِوالَ فَصْلِ الصَّيْفِ لادِّخارِ الطَّعامِ لِفَصْلِ الشِّتاءِ الْمُمْطِرِ الْبارِدِ.



2-فَقالَتْ لَهُ: اذْهَبْ وَالْعَبْ لِتَتَعَلَّمَ أنْ تَعْمَلَ وَتَدَّخِرَ لِوَقْتِ الْفَقْرِ وَالشِّدَّةِ.

3- كانَ هُناكَ نَمْلَةٌ وَصَرْصورٌ .

4- وَعِنْدَما أَتى الشِّتاءُ وَاشْتَدَّ الْبَرْدُ وَجاعَ الصَّرْصورُ وَلَمْ يَجِدْ ما يَقْتاتُ بِهِ، ذَهَبَ إلى النَّمْلَةِ وَطَلَبَ مِنْها أنْ تُعْطِيَهُ طَعاماً لِيَأْكُلَ.

5-أَمَّا الصَّرْصورُ فَكانَ يَلْهو وَيَلْعَبُ طِوالَ النَّهارِ.

رئيسية

7

1-وكانَتِ النَّمْلَةُ تُثابِرُ وَتَعْمَلُ وَتَجْتَهِدُ طِوالَ فَصْلِ الصَّيْفِ لادِّخارِ الطَّعامِ لِفَصْلِ الشِّتاءِ الْمُمْطِرِ الْبارِدِ.



2-فَقالَتْ لَهُ: اذْهَبْ وَالْعَبْ لِتَتَعَلَّمَ أنْ تَعْمَلَ وَتَدَّخِرَ لِوَقْتِ الْفَقْرِ وَالشِّدَّةِ.

3- كانَ هُناكَ نَمْلَةٌ وَصَرْصورٌ .

4- وَعِنْدَما أَتى الشِّتاءُ وَاشْتَدَّ الْبَرْدُ وَجاعَ الصَّرْصورُ وَلَمْ يَجِدْ ما يَقْتاتُ بِهِ، ذَهَبَ إلى النَّمْلَةِ وَطَلَبَ مِنْها أنْ تُعْطِيَهُ طَعاماً لِيَأْكُلَ.

5- أَمَّا الصَّرْصورُ فَكانَ يَلْهو وَيَلْعَبُ طِوالَ النَّهارِ.

رئيسية

8

1-وكانَتِ النَّمْلَةُ تُثابِرُ وَتَعْمَلُ وَتَجْتَهِدُ طِوالَ فَصْلِ الصَّيْفِ لادِّخارِ الطَّعامِ لِفَصْلِ الشِّتاءِ الْمُمْطِرِ الْبارِدِ.

2-فقالَتْ لَهُ: اذْهَبْ وَالْعَبْ لِتَتَعَلَّمَ أنْ تَعْمَلَ وَتَدَّخِرَ لِوَقْتِ الْفَقْرِ وَالشِّدَّةِ.

3- كانَ هُناكَ نَمْلَةٌ وَصَرْصورٌ .

4- وَعِنْدَما أَتى الشِّتاءُ وَاشْتَدَّ الْبَرْدُ وَجاعَ الصَّرْصورُ وَلَمْ يَجِدْ ما يَقْتاتُ بِهِ، ذَهَبَ إِلى النَّمْلَةِ وَطَلَبَ مِنْها أنْ تُعْطِيَهُ طَعاماً لِيَأْكُلَ.

5- أَمّا الصَّرْصورُ فَكانَ يَلْهو وَيَلْعَبُ طِوالَ النَّهارِ.



رئيسية

9

* القصة بعد الترتيب *

رئيسية

10


- كانَ هُناكَ نَمْلَةٌ وَصَرْصورٌ .
رئيسية
11


-فأما النَّمْلَةُ تُثابِرُ وَتَعْمَلُ وَتَجْتَهِدُ طِوالَ
فَصْلِ الصَّيْفِ لادِّخارِ الطَّعامِ لِفَصْلِ
الشِّتاءِ الْمُمْطِرِ الْبارِدِ.
رئيسية
12


-وأَمَّا الصَّرْصورُ فَكانَ يَلْهو
وَيَلْعَبُ طِوالَ النَّهارِ.
رئيسية
13


- وَعِنْدَما أَتى الشِّتاءُ وَاشْتَدَّ الْبَرْدُ وجاعَ
الصَّرْصورُ وَلَمْ يَجِدْ ما يَقْتاتُ بِهِ، ذَهَبَ إلى النَّمْلَةِ
وَطَلَبَ مِنْها أَنْ تُعْطِيَهُ طَعاماً لِيَأْكُلَ.
رئيسية
14



15

التدريب (1)



بعد قراءة القصة ، أكتبي الجملة التي تدل على كل صورة فيما يأتي:



....



....



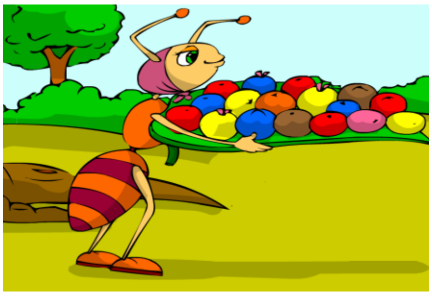
....

16 رئيسية

للاجابة اضغط هنا

التدريب (2)

بعد قراءة القصة أشيري إلى
الهدف المستفاد من القصة فيما يأتي





رئيسية

17

التدريب (3)

-اختاري الإجابة الصحيحة مما يلي:

1- السبب الذي منع النملة من مساعدة الصرصور هو:

+ غيرتها الشديدة من الصرصور.
+ انشغالها الشديد بادخار الطعام.
+ رغبتها في تلقينه درساً عن الاجتهاد.
+ لم تجد طعاماً لإعطاء الصرصور.

2- ما رأيك في موقف النملة تجاه الصرصور ؟

+ موقف إيجابي.
+ موقف لا مبالي.
+ موقف سلبي.
+ موقف متهور.

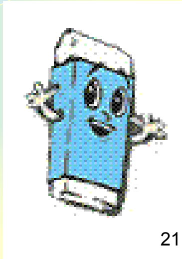




http://forum.amrkhaled.net/showthread.php



* قصة القلم والممحاة *



رئيسية

21

اختاري الحدث الذي يتوافق مع الصورة في القصة المبعثرة.



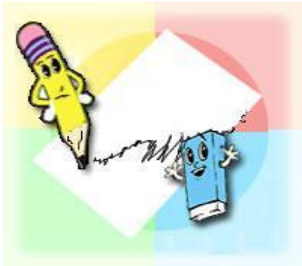
١- كانَ داخِلَ الْمِقْلَمَةِ، مِمْحاةٌ صغيرَةٌ وقلمُ رصاصٍ جميلٌ..
قالتِ الْمِمْحاةُ:كيفَ حالُكَ يا صَديقي؟
أجابَ الْقَلَمُ بِعَصَبِيَّةٍ: لَسْتُ صَديقَكِ! انْدهشَتِ الْمِمْحاةُ ،
وقالَتْ: لِماذا؟
فَرَدَّ الْقَلَمُ: لأَنَّني أَكْرَهُكِ.

٢- قالتِ الْمِمْحاةُ بِحُزْنٍ: وَلِمَ تَكْرَهُني؟. أَجابَها الْقَلَمُ: لأَنَّكِ تَمْحينَ ما أَكْتُبُ.
فَرَدَّتِ الْمِمْحاةُ: أنا لا أَمْحو إِلاَّ الأَخْطاءَ.
انْزَعَجَ الْقَلَمُ وقالَ لَها:وما شَأْنُكِ أنْتِ؟.
فَأَجابَتْهُ بِلُطْفٍ: أَنا مِمْحاةٌ، وَهذا عَمَلي. فَرَدَّ الْقَلَمُ: هَذا لَيْسَ عَملاً.
الْتَفَتَتِ الْمِمْحاةُ وَقالَتْ لَهُ: عَمَلي نافِعٌ مِثْلُ عَمَلِكَ. ولَكِنَّ الْقَلَمَ ازْدادَ انْزِعاجاً وقالَ لَها: أَنْتِ مُخْطِئَةٌ وَمَغْرورَةٌ.

٢٢

رئيسية

1- كانَ داخِلَ الْمِقْلَمَةِ، مِمْحاةٌ صغيرَةٌ وقلمُ رصاصٍ جميلٌ..
قالتِ الْمِمْحاةُ:كيفَ حالُكَ يا صَديقي؟
أجابَ الْقَلَمُ بِعَصَبِيَّةٍ: لَسْتُ صَديقَكِ! انْدهشَتِ الْمِمْحاةُ ، وقالَتْ: لِماذا؟
فَرَدَّ الْقَلَمُ: لأَنَّني أَكْرَهُكِ.

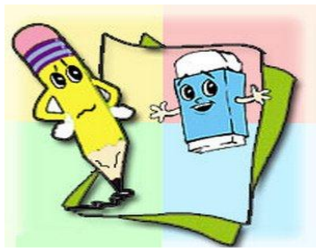


2- قالتِ الْمِمْحاةُ بِحُزْنٍ: وَلِمَ تَكْرَهُني؟. أَجابَها الْقَلَمُ: لأَنَّكِ تَمْحينَ ما أَكْتُبُ.
فَرَدَّتِ الْمِمْحاةُ: أنا لا أَمْحو إِلاَّ الأَخْطاءَ.
انْزَعَجَ الْقَلَمُ وقالَ لَها:وما شَأْنُكِ أنْتِ؟.
فَأَجابَتْهُ بِلُطْفٍ: أَنا مِمْحاةٌ، وَهذا عَمَلي .
فَرَدَّ الْقَلَمُ: هَذا لَيْسَ عَمَلاً.
الْتَفَتَتِ الْمِمْحاةُ وَقالَتْ لَهُ: عَمَلي نافِعٌ مِثْلُ عَمَلِكَ.
ولَكِنَّ الْقَلَمَ ازْدادَ انْزِعاجاً
وقالَ لَها: أَنْتِ مُخْطِئَةٌ وَمَغْرورَةٌ.

رئيسية

23

1- كانَ داخِلَ الْمِقْلَمَةِ، مِمْحاةٌ صغيرَةٌ وقلمُ رصاصٍ جميلٌ..
قالتِ الْمِمْحاةُ:كيفَ حالُكَ يا صَديقي؟
أجابَ الْقَلَمُ بِعَصَبِيَّةٍ: لَسْتُ صَديقَكِ! انْدهشَتِ الْمِمْحاةُ ، وقالَتْ: لِماذا؟
فَرَدَّ الْقَلَمُ: لأَنَّني أَكْرَهُكِ.



2- قالَ الْقَلَمُ مَحْزوناً: وَأَنا أُحِسُّ أَنَّني أَقْصَرُ مِمَّا كُنْتُ!
قالتِ الْمِمْحاةُ تُواسيهِ: لا نَسْتَطيعُ إِفادَةَ الآخَرينَ، إِلاَّ إذا قَدَّمْنا تَضْحِيَةً مِنْ أَجْلِهِمْ.
قالَ الْقَلَمُ مَسْروراً: ما أَعْظَمَكِ يا صَديقَتي، وَما أَجْمَلَ كَلامَكِ!.
فَرِحَتِ الْمِمْحاةُ، وَفَرِحَ الْقَلَمُ، وَعاشا صَديقَيْنِ حَميمَيْنِ، لا يَفْتَرِقانِ وَلا يَخْتَلِفانِ..

رئيسية

24


* القصة بعد الترتيب *
25
رئيسية


كانَ داخِلَ الْمِقْلَمَةِ، مِمْحاةٌ صغيرَةٌ وقلمُ رصاصٍ جميلٌ..
قالتِ الْمِمْحاةُ:كيفَ حالُكَ يا صَديقي؟
أجابَ الْقَلَمُ بِعَصَبِيَّةٍ: لَسْتُ صَديقَكِ! انْدهشَتِ الْمِمْحاةُ ، وقالَتْ:
لِماذا؟
فَرَدَّ الْقَلَمُ: لأَنَّني أَكْرَهُكِ.
رئيسية
26



قالتِ الْمِمْحاةُ بِحُزْنٍ: وَلِمَ تَكْرَهُني؟. أَجابَها الْقَلَمُ: لأَنَّكِ تَمْحينَ ما أَكْتُبُ.
فَرَدَّتِ الْمِمْحاةُ: أنا لا أَمْحو إِلاَّ الأَخْطاءَ.
انْزَعَجَ الْقَلَمُ وقالَ لَها:وما شَأْنُكِ أنْتِ؟. 27
فَأَجابَتْهُ بلُطْفٍ: أَنا مِمْحاةٌ، وَهذا عَمَلي. فَرَدَّ الْقَلَمُ: هَذا لَيْسَ عَمَلاً.
الْتَفَتَتِ الْمِمْحاةُ وَقالَتْ لَهُ: عَمَلي نافِعٌ مِثْلُ عَمَلِكَ. ولَكِنَّ الْقَلَمَ ازْدادَ انْزِعاجاً وقالَ لَها: أَنْتِ مُخْطِئَةٌ وَمَغْرورَةٌ.

فَانْدَهَشَتِ الْمِمْحاةُ وقالَتْ: لِماذا؟!. أجابَها الْقَلَمُ: لأَنَّ مَنْ يَكْتُبُ أَفْضَلُ مِمَّنْ يَمْحو.
قالَتِ الْمِمْحاةُ: إزالةُ الْخَطَأِ تُعادِلُ كِتابَةَ الصَّوابِ. أَطْرَقَ الْقَلَمُ لَحْظَةً، ثُمَّ رَفَعَ رَأْسَهُ، وَقالَ: صَدَقْتِ يا عَزيزَتي!
فَرِحَتِ الْمِمْحاةُ وقالَتْ لَهُ: أَما زِلْتَ تَكْرَهُني؟. أَجابَها الْقَلَمُ وَقَدْ أَحَسَّ بِالنَّدَمِ: لَنْ أَكْرَهَ مَنْ يَمْحو أَخْطائي.



فَرَدَّتِ الْمِمْحاةُ: وَأَنا لَنْ أَمْحُوَ ما كانَ صواباً.
قالَ الْقَلَمُ: وَلَكِنَّني أَراكِ تَصْغُرينَ يَوْماً بَعْدَ يَوْم!.
فَأَجابَتِ الْمِمْحاةُ: لأَنَّني أُضَحِّي بِشَيْءٍ مِنْ جِسْمي كُلَّما مَحَوْتُ خَطَأً.

28





قالَ الْقَلَمُ مَحْزوناً: وَأَنا أُحِسُّ أَنَّني أَقْصَرُ مِمَّا كُنْتُ!
قالَتِ الْمِمْحاةُ تُواسيهِ: لا نَسْتَطيعُ إِفادَةَ الآخَرينَ، إلاَّ إذا قَدَّمْنا تَضْحِيَةً مِنْ أَجْلِهِمْ.
قالَ الْقَلَمُ مَسْروراً: ما أَعْظَمَكِ يا صَديقَتي، وَما أَجْمَلَ كَلامَكِ!.
فَرِحَتِ الْمِمْحاةُ، وَفَرِحَ الْقَلَمُ، وَعاشا صَديقَيْنِ حَميمَيْنِ، لا يَفْتَرِقانِ وَلا يَخْتَلِفانِ..

رئيسية

29

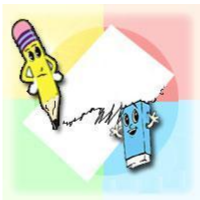
التدريب (1)



بعد قراءة القصة ، أكتبي الجملة التي تدل على صورة فيما يلي:



....



....

للاجابة اضغط هنا

رئيسية

التدريب (2) -اختاري الإجابة الصحيحة مما يأتي:

1- كان الْقلمُ يكره الْمِمْحاةُ بسبب:

+ أنها تمحو ما يكتب.
+ تفوقها عليه بالذكاء.
+ صغر حجمها.
+ غرورها.

2- موقف الْقلمُ تجاه الْمِمْحاةُ في بداية القصة موقف يدل على :

+ التسامح.
+ عدم المبالاة .
+ الغدر.
+ الغيرة.

التدريب (2) -اختاري الإجابة الصحيحة مما يلي:

3- واحدة من الأحداث الآتية حدثت في القصة :

+ استطاعت الْمِمْحاةُ عقد صداقة مع الْقلم.
+ استسلمت الْمِمْحاةُ لكُره الْقلم.
+ تفاقم الخصام بين الْقلم والْمِمْحاةِ .
+ أصبح الْقلمُ لا يقدر على الكتابة لصغر حجمه.

4- اختاري العنوان المناسب للقصة:

+ القراءة والكتابة .
+ الْقلمُ الذكي .
+ الْمِمْحاةُ الحقودة .
+ الصداقة.

الفوائد التي تعلمتها من القصة

-عدم الحكم على الآخرين دون الاستماع إليهم.
-وجوب التسامح مع الآخرين.
- وجوب آداء العمل على الوجه الأفضل .



رئيسية
33

http://forum.amrkhaled.net/showthread.php



* قصة الخشبة العجيبة*



رئيسية
34

اختاري الحدث الذي يتوافق مع الصورة في القصة المبعثرة



1- كانَ فيمَنْ كانَ قبْلَنا تاجِرٌ أرادَ أنْ يَقْتَرِضَ مِنْ رَجُلٍ آخَرَ ألْفَ دينارٍ, لِمُدَّةِ شهْرٍ لِيَتَّجِرَ بها. فقالَ الرَّجُلُ: ائْتِني بكفيلٍ. قالَ التَّاجِرُ: كَفى باللهِ كفيلاً. فَرَضِيَ الرَّجُلُ وقالَ: صَدَقْتَ ... كفى باللهِ كفيلاً ... ودَفعَ إليْهِ ألْفَ دينارٍ.

2- خَرَجَ التَّاجِرُ بتِجارَتِهِ، فرَكِبَ في البَحْرِ، وباعَ فَرَبِحَ أصْنافاً كثيرةً. ولَمَّا حَلَّ الأجَلُ صرَّ ألْفَ دينارٍ، وجاءَ لِيَرْكَبَ في البَحْرِ لِيوفي القَرْضَ، فلَمْ يَجِدْ سَفينَةً .... انْتَظرَ أيَّاماً فلَمْ تَأْتِ سفينَةٌ .!

رئيسية



1- كانَ فيمَنْ كانَ قبْلَنا تاجِرٌ أرادَ أنْ يَقْتَرِضَ مِنْ رَجُلٍ آخَرَ ألْفَ دينارٍ، لِمُدَّةِ شَهْرٍ لِيَتَّجِرَ بها. فَقالَ الرَّجُلُ: ائْتِني بِكَفيلٍ. قالَ التَّاجِرُ: كَفى باللهِ كَفيلاً. فَرَضِيَ الرَّجُلُ وقالَ: صَدَقْتَ ... كفى باللهِ كَفيلاً ... ودَفَعَ إلَيْهِ ألْفَ دينارٍ.

2- خَرَجَ التَّاجِرُ بِتِجارَتِهِ، فَرَكِبَ في البَحْرِ، وَباعَ فَرَبِحَ أَصْنافاً كثيرَةً. وَلَمَّا حَلَّ الأجَلُ صَرَّ ألْفَ دينارٍ، وَجاءَ لِيَرْكَبَ في البَحْرِ لِيوفي القَرْضَ، فَلَمْ يَجِدْ سَفينَةً .... انْتَظَرَ أيَّاماً فَلَمْ تَأْتِ سَفينَةٌ .!

رئيسية

1- كانَ فيمَنْ كانَ قبْلَنا تاجِرٌ أرادَ أنْ يَقْتَرِضَ مِنْ رَجُلٍ آخَرَ أَلْفَ دينارٍ، لِمُدَّةِ شَهْرٍ لِيَتَّجِرَ بِها. فَقالَ الرَّجُلُ: ائْتِني بِكَفيلٍ. قالَ التَّاجِرُ: كَفى بِاللهِ كَفيلاً. فَرَضِيَ الرَّجُلُ وقالَ: صَدَقْتَ ... كَفى بِاللهِ كَفيلاً ... ودَفَعَ إِلَيْهِ أَلْفَ دينارٍ.



2- وكانَ قَدْ خَرَجَ إلى السَّاحِلِ يَنْتَظِرُ مَجيءَ التَّاجِرِ لِوَفاءِ دَيْنِهِ، فَرأى هَذِهِ الْخَشَبَةَ. قَالَ في نَفْسِهِ: آخُذُها حَطَباً لِلْبَيْتِ نَنْتَفِعُ بِهِ، فَلَمَّا كَسَرَها وَجَدَ فيها الأَلْفَ دينار!

3- ثُمَّ إِنَّ التَّاجِرَ الْمُقْتَرِضَ وجَدَ سَفينَةً فَرَكِبَها وَمَعَهُ أَلْفَ دينارٍ، فقَدْ كانَ يَظُنُّ أَنَّ الْخَشَبَةَ قَدْ ضاعَتْ، فَلَمَّا وَصلَ قَدَّمَ إلى صاحِبِهِ الْقَرْضَ، وَاعْتَذَرَ عَنْ تَأْخيرِهِ لِعَدَمِ تَيَسُّرِ سَفينَةٍ تَحمِلُهُ حَتَّى هذا الْيَوْمِ.

37

رئيسية

1- خَرَجَ التَّاجِرُ بِتِجارَتِهِ، فَرَكِبَ في الْبَحْرِ، وَباعَ فَرَبِحَ أَصْنافاً كَثيرَةً. وَلَمَّا حَلَّ الأَجَلُ صَرَّ أَلْفَ دينارٍ، وَجاءَ لِيَرْكَبَ في الْبَحْرِ لِيوفِي الْقَرْضَ، فَلَمْ يَجِدْ سَفينَةً .... انْتَظَرَ أَيَّاماً فَلَمْ تَأْتِ سَفينَةٌ .!



2- وكانَ قَدْ خَرَجَ إلى السَّاحِلِ يَنْتَظِرُ مَجيءَ التَّاجِرِ لِوَفاءِ دَيْنِهِ، فَرَأى هَذِهِ الْخَشَبَةَ. قَالَ في نَفْسِهِ: آخُذُها حَطَباً لِلْبَيْتِ نَنْتَفِعُ بِهِ، فَلَمَّا كَسَرَها وَجَدَ فيها الأَلْفَ دينار!

3- فَلَمَّا وَصَلَ قَدَّمَ إلى صاحِبِهِ الْقَرْضَ، وَاعْتَذَرَ عَنْ تَأْخيرِهِ لِعَدَمِ تَيَسُّرِ سَفينَةٍ تَحْمِلُهُ حَتَّى هَذا الْيَوْمِ.
قالَ الرَّجُلُ: قَدْ قَضى اللهُ عَنْكَ. وَقَصَّ عَلَيْهِ قِصَّةَ الْخَشَبَةِ التي أَخَذَها حَطَباً لِبَيْتِهِ، فَلَمَّا كَسَرَها وَجَدَ الدَّنانيرَ

رئيسية

38



كانَ فيمَنْ كانَ قبْلَنا تاجِرٌ أرادَ أنْ يَقْتَرِضَ مِنْ رَجُلٍ آخَرَ أَلْفَ دينارٍ، لِمُدَّةِ شَهْرٍ لِيَتَّجِرَ بِها. فَقالَ الرَّجُلُ: ائْتِني بِكَفيلٍ. قالَ التَّاجِرُ: كَفى بِاللهِ كَفيلاً. فَرَضِيَ الرَّجُلُ وقالَ: صَدَقْتَ ... كَفى بِاللهِ كَفيلاً ... ودَفَعَ إِلَيْهِ أَلْفَ دينارٍ.



خَرَجَ التَّاجِرُ بِتِجارَتِهِ، فَرَكِبَ في الْبَحْرِ، وَباعَ فَرَبِحَ أَصْنافاً كَثيرَةً. وَلَمَّا حَلَّ الأَجَلُ صَرَّ أَلْفَ دينارٍ، وَجاءَ لِيَرْكَبَ في الْبَحْرِ لِيوفِي الْقَرْضَ، فَلَمْ يَجِدْ سَفينَةً .... انْتَظَرَ أَيَّاماً فَلَمْ تَأْتِ سَفينَةٌ .!





حَزِنَ لِذلِكَ كَثيراً ... وَجاءَ بِخَشَبَةٍ فَنَقَرَها، وَفَرَّغَ داخِلَها، وَوَضَعَ فيها أَلْفَ دينار وَمَعَها وَرَقَةٌ كَتَبَ عَلَيْها: (اللَّهُمَّ إِنَّكَ تَعْلَمُ أَنِّي اقْتَرَضْتُ مِنْ فُلانٍ أَلْفَ دينار لِشَهْرٍ وقَدْ حَلَّ الأَجَلُ، ولَمْ أَجِدْ سَفينَةً، وإِنَّهُ كانَ قَدْ طَلَبَ مِنِّي كَفيلاً، فَقُلْتُ: كَفى بِاللهِ كَفيلاً، فَرَضِيَ بِكَ كَفيلاً، فَأَوْصِلْها إِلَيْهِ بِلُطْفِكَ يا رَبِّ) وَسَدَّ عَلَيْها ثُمَّ رَماها في الْبَحْرِ .

وَتَقاذَفَتْها الأَمْواجُ حَتَّى أَوْصَلَتْها إِلى بَلَدِ الْمُقْرِضِ، وكانَ قَدْ خَرَجَ إلى السَّاحِلِ يَنْتَظِرُ مَجيءَ التَّاجِرِ لِوَفاءِ دَيْنِهِ، فَرَأى هَذِهِ الْخَشَبَةَ. قالَ في نَفْسِهِ: آخُذُها حَطَباً لِلْبَيْتِ نَنْتَفِعُ بِهِ، فَلَمَّا كَسَرَها وَجَدَ فيها الأَلْفَ دينار!





ثُمَّ إِنَّ التَّاجِرَ الْمُقْتَرِضَ وجَدَ سَفينَةً فَرَكِبَها وَمَعَهُ أَلْفَ دينار، فقَدْ كانَ يَظُنُّ أَنَّ الْخَشَبَةَ قَدْ ضاعَتْ، فَلَمَّا وَصَلَ قَدَّمَ إلى صاحِبِهِ الْقَرْضَ، وَاعْتَذَرَ عَنْ تَأْخيرِهِ لِعَدَمِ تَيَسُّر سَفينَةٍ تَحْمِلُهُ حَتَّى هَذا الْيَوْم.

قالَ الرَّجُلُ: قَدْ قَضى اللهُ عَنْكَ. وَقَصَّ عَلَيْهِ قِصَّةَ الْخَشَبَةِ التي أَخَذَها حطَباً لِبَيْتِهِ، فَلَمَّا كَسَرَها وَجَدَ الدَّنانيرَ وَمَعَها الْبِطاقَةُ. ثُمَّ قالَ: مَنْ أَخَذَ أَمْوالَ النَّاسِ يُريدُ أَداءَها يَسَّرَ اللهُ لَهُ وَأَدَّاها عَنْهُ، وَمَنْ أَخَذَها وَيريدُ إِتْلافَها، أَتْلَفَهُ اللهُ عَزَّ وَجَلَّ.

44

التدريب (1)

" أنا أحب القراءة"

بعد قراءة القصة ، أكتبي الجملة التي تدل على كل صورة فيما يأتي:



....



....

للاجابة اضغط هنا

رئيسية

45

التدريب (2)

-اختاري الإجابة الصحيحة مما يلي:

1- طلب التاجر ألف دينار من الرجل لكي:

+ يتاجر فيها.
+ يسدد دين له.
+ يشتري الطعام لعائلته.
+ يبتاع سفينة جديدة.

2- موقف التاجر مع الرجل موقف يدل على :

+ الخيانة والغدر للرجل.
+ ضعف إيمانه بالله تعالى.
+ مدى صدقه وأمانته.
+ عدم مبالاته بوعده.





http://forum.amrkhaled.net/showthread.php


* أهمية ترتيب أحداث القصة *
لفهم معاني القصة
وأحداثها
رئيسية
49

ثانياً: المادة التعليمية للمجموعة الضابطة: تدريس مادة التعبير للصف السادس الإبتدائي بالطريقة الاعتيادية

الدرس الثالث: ترتيب أحداث قصة

الأهداف التعليمية:

١. أن يرتب التلميذ أحداث قصص مبعثرة.
٢. أن يسرد قصصاً بعد ترتيبها في حدود صفحة.

تعريف القصة:

حكاية نثرية تصور عدداً من الأحداث والشخصيات.

ترتيب أحداث القصة:

تقرأ التلميذة عبارات القصة المبعثرة، ثم تعيد ترتيبها ترتيباً مناسباً طبقاً لتسلسل الأحداث.

خطوات التنفيذ:

١. عرض نموذج لقصة مبعثرة، وقراءتها من بعض التلميذات مع مساعدتهن في ترتيب أحداثها ثم قراءتها مرتبة من قِبَلِهن.
٢. توجيه أسئلة حول مضمون القصة.
٣. عرض نموذج أو أكثر لقصص مبعثرة، يقمن التلميذات بإعادة ترتيب أحداثها.

توجيهات:

١. تُراعي المعلمة أن تكون القصص ذات هدف تربوي.
٢. يُحسن أن تقرأ التلميذة القصة أكثر من مرة.
٣. على المعلمة أن تستغل حُب التلميذات للقصص لغرس حُب القراءة في نفوسهن.
٤. على المعلمة أن تأخذ التلميذات إلى المكتبة، وأن تساعدهن على اختيار القصص المناسبة.
٥. يُفضل تقسيم التلميذات إلى مجموعات، تختار كل مجموعة قصصاً قصيرة من المكتبة، يغيرون ترتيب أحداثها، ويطلب من مجموعات أخرى إعادة ترتيبها.

النموذج:

١. وفي اليوم التالي غامت السماء، وتساقط المطر.
٢. وفي صباح اليوم التالي طلعت الشمس، فقال: لعل الأرض جافة.
٣. قال الفلاح: سأزرع القمح في حقلي غداً فإن الموسم قريب.
٤. ثم نظر وقال: لكن الماء كثير، واستمر يؤجل الزراعة كُل يوم.
٥. فقال: ماأحكم المثل القائل.
٦. فلم يستطع العمل، واكتفى أن قال لنفسه: ليت السماء صافية.
٧. وانقضى موسم الزراعة، وأقبل الحصاد فلم يجد مايحصده.
٨. لاتؤجل عمل اليوم إلى الغد.

القصة بعد ترتيبها:

١. قال الفلاح: سأزرع القمح في حقلي غداً فإن الموسم قريب.
٢. وفي اليوم التالي غامت السماء، وتساقط المطر.
٣. فلم يستطع العمل، واكتفى أن قال لنفسه: ليت السماء صافية.
٤. وفي صباح اليوم التالي طلعت الشمس، فقال: لعل الأرض جافة.
٥. ثم نظر وقال: لكن الماء كثير، واستمر يؤجل الزراعة كُل يوم.
٦. وانقضى موسم الزراعة، وأقبل الحصاد فلم يجد مايحصده.
٧. فقال: ماأحكم المثل القائل.
٨. لاتؤجل عمل اليوم إلى الغد.

ملحق ٨: معاملات التمييز والصعوبة لفقرات الاختبارات

أولاً: معاملات المييز والصعوبة لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي

رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة
٢١-	٠.٣٩	٠.٤٨	٢١-	٠,٥٧	٠,٣٥
٢٢-	٠.٣٨	٠.٤٨	٢٢-	٠,٥٥	٠,٣٤
٢٣-	٠.٣٦	٠.٤٢	٢٣-	٠,٥٢	٠,٣٤
٢٤-	٠.٣٣	٠.٤٢	٢٤-	٠,٤٩	٠,٣٢
٢٥-	٠.٦٠	٠.٤١	٢٥-	٠,٤٦	٠,٣٢
٢٦-	٠.٥٩	٠.٣٨	٢٦-	٠,٤٤	٠,٣٢
٢٧-	٠.٥٨	٠.٣٥	٢٧-	٠,٤٠	٠,٣٢
٢٨-	٠.٥٢	٠.٣٤	٢٨-	٠,٣٨	٠,٣١
٢٩-	٠.٥٢	٠.٣٤	٢٩-	٠,٣٥	٠,٣١
٣٠-	٠.٤٩	٠.٣٣	٣٠-	٠,٦٦	٠,٦٢
٣١-	٠.٤٩	٠.٣٢	٣١-	٠,٦٥	٠,٥٩
٣٢-	٠.٤٨	٠.٣٢	٣٢-	٠,٦٤	٠,٥٤
٣٣-	٠.٤٤	٠.٣١	٣٣-	٠,٦٣	٠,٥١
٣٤-	٠.٣٩	٠.٣١	٣٤-	٠,٦٠	٠,٥٠
٣٥-	٠.٣٥	٠.٣١	٣٥-	٠,٣٩	٠,٤٧
٣٦-	٠.٣٢	٠.٣١	٣٦-	٠,٣٨	٠,٤٥
٣٧-	٠.٦٧	٠.٥٢	٣٧-	٠,٣٦	٠,٣٥
٣٨-	٠.٦٢	٠.٤٤	٣٨-	٠,٣٣	٠,٥٨
٣٩-	٠.٦٠	٠.٤٤	٣٩-	٠,٦٠	٠,٥٠
٤٠-	٠.٥٩	٠.٣٦	٤٠-	٠,٥٩	٠,٤٤

ثانياً: معاملات التمييز والصعوبة لفقرات معايير تصحيح اختبار التعبير الكتابي

الرقم	المهارات الفرعية	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الرقم	المهارات الفرعية	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١.	مناسبة الأفكار للمعنى	٠,٧٨	٠,٥٤	١١.	خلو الموضوع من الأخطاء اللغوية	٠,٧٠	٠,٤٣
٢.	صحة الأفكار	٠,٧٦	٠,٤٦	١٢.	تجنب تكرار الألفاظ في كتابة الموضوع.	٠,٦٦	٠,٤٢
٣.	وضوح الأفكار	٠,٧٣	٠,٤٥	١٣.	اختيار ألفاظ عربية صحيحة	٠,٥٦	٠,٣٩
٤.	تدعيم الفكرة بالشاهد	٠,٧٠	٠,٣٤	١٤.	التنوع في الجمل المستخدمة	٠,٤٨	٠,٣٨
٥.	حسن الاستهلال	٠,٥١	٠,٣٢	١٥.	تجنب الإطالة.	٠,٤٧	٠,٣٧
٦.	تقسيم الموضوع إلى مقدمة، وعرض، وخاتمة	٠,٧٨	٠,٥٠	١٦.	اختيار أدوات الربط المناسبة	٠,٤٦	٠,٣٧
٧.	الالتزام بوحدة الموضوع	٠,٧٦	٠,٤٦	١٧.	سلامة الخط	٠,٧٨	٠,٣٤
٨.	ترتيب الأفكار وتسلسلها	٠,٧٦	٠,٤٥	١٨.	سلامة الهوامش الرأسية	٠,٧٦	٠,٤٩
٩.	تقسيم الموضوع إلى فقرات	٠,٧٣	٠,٤٤	١٩.	استخدام علامات الترقيم	٠,٧٣	٠,٤٢
١٠	مراعاة وحدة الفقرة	٠,٧٠	٠,٤٤	٢٠.	نظافة الورقة	٠,٧٠	٠,٤٠

ملحق ٩: كُتب تسهيل وانجاز مهمة الدراسة

كتاب١. كتاب تسهيل المهمة الصادر من الجامعة الأردنية للملحقية الثقافية في سفارة المملكة

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ٨/٢/٥٦١٢
الرقم الآلي: ٥٧٠٨
الموافق: ١٧/١٠/٢٠١٠م

سعادة الملحق الثقافي في سفارة المملكة العربية السعودية /عمّان

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالبة " نايفة سليمان العيد "، من طلبة برنامج دكتوراه المناهج والتدريس في الجامعة الأردنية، تقوم بإعداد أطروحة بعنوان " أثر استخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات في تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية على عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي ذوات الدافعية المختلفة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية " وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على طلبة الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية .

أرجو التكرم بالموافقة والايعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكور أعلاه علماً بأن المشرف على رسالتها هو الأستاذ الدكتور أمين الكخن .

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية، وتعاونكم معها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

/ رئيس الجامعة

القائم بأعمال نائب الرئيس لشؤون الكليات والمعاهد الإنسانية

الأستاذ الدكتور يوسف قطامي

لم س.س

هاتف – ٥٣٥٥٠٠٠ (٦–٩٦٢) فرعي– ٢١١٢٠ فاكس – ٥٣٥٥٥١١(٦–٩٦٢) فرعي: ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

كتاب ٢. كتاب تسهيل المهمة الصادر من الملحقية الثقافية للإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الوسطى

FROM :AFNAN FAX NO. :0096265358327 Jan. 05 2011 01:22PM P1

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Higher Education
Cultural Mission in Jordan

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
الملحقية الثقافية في الأردن

الرقم: ١٤٣٧/٣١ التاريخ: ١٤٣٢/١/٢٩ الموضوع: .... المرفقات: ٢

سعادة مدير عام إدارة التربية والتعليم (بنات) في منطقة الرياض المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

أود الإفادة بأن الطالبة المبتعثة / **نايفه صالح سليمان العيد**، والملتحقة بالجامعة الأردنية لمرحلة الدكتوراه ترغب جمع معلومات وبيانات تتعلق ببحثها والذي هو بعنوان (**أثر استخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات في تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية على عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي ذوات الدافعية المختلفة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية**) وتحتاج إلى تطبيق أداة الدراسة للحصول على بيانات كمية ونوعية من عينه من طالبات الصف السادس الابتدائي في مدارس الرياض وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، ونرفق لكم خطاب سعادة نائب رئيس الجامعة الأردنية لشؤون الكليات والمعاهد الإنسانية المؤرخ في ٢٠١٠/١٠/١٧م المتضمنة الموافقة على تطبيق الدراسة.

آمل تلطف سعادتكم بالاطلاع والنظر في تحقيق رغبتها والإيعاز لمن يلزم بتزويدنا بخطاب يتضمن موافقة سعادتكم على ذلك.

ولكم تحياتي ،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

د. علي بن عبدالله بردي الزهراني

هاتف : ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس : ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني : E-mail:sacmjo@sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo

كتاب ٣. كتاب تسهيل المهمة الصادر من الإدارة العامة للتربية والتعليم بالرياض لمديرة مدرسة الابتدائية الرابعة، ومديرة مدرسة (١٢) الابتدائية

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
شئون تعليم البنات
الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بمنطقة الرياض
إدارة الإشراف التربوي

وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

الرقم : ٣٧٤٩٧٨٣٤٤٤٢
التاريخ : ٤/ ٢/ ٢٣٤١هـ
المشفوعات : برنامج

إلى/ مديرة الابتدائية/ ١٢٤ حفظها الله

من / المساعد للشئون التعليمية

بشأن/ تسهيل مهمة الباحثة / نايفه صالح العيد

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،

إشارة إلى خطاب الملحق الثقافي السعودي في الأردن رقم ٣/١٤٣٧ وتاريخ ١٤٣٢/١/٢٩هـ بشأن تطبيق دراسة الباحثة /نايفه العيد بعنوان(أثر استخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات في تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية على عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي ذوات الدافعية المختلفة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية)

عليه نأمل تسهيل مهمة الباحثة وفق ما يسمح به النظام بتطبيق البرنامج المرفق على الطالبات مع مراعاة أن لا يؤثر ذلك على التحصيل العلمي للطالبات.

شاكرين تعاونكم،، والله يحفظكم

هدى بنت محمد بن عياف

وزارة التربية والتعليم ... الأصل ... طبق

ص/مكتب المساعد أ.ندى النعيم

كتاب ٤. كتاب يفيد بتنفيذ الدراسة في المدرسة الابتدائية الرابعة في الرياض

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الابتدائية الرابعة بالدرعية

الرقم / ٢٤
التاريخ١٤٣٢/٢/١٥هـ

إلى / الملحق الثقافي السعودي في الأردن حفظه الله

من / مديرة الابتدائية الرابعة بالدرعية

بشأن/ تسهيل مهمة الباحثة / نايفة صالح العيد

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ....

إشارة إلى الخطاب رقم ٣٠/٣٢٢٢٨٤٩٧ وتاريخ ١٤٣٢/٢/٤هـ الصادر من الإشراف التربوي تم تسهيل مهمة الباحثة نايفه صالح العيد، بتطبيق موضوع دراستها بعنوان (اثر استخدام برمجية قائمة على تكنولوجيا المعلومات في تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية على عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي ذوات الدافعية المختلفة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية) مع طالبات الصف السادس بواقع يومين خلال الأسبوعين من تاريخ ١٤٣٢/٢/٤ – إلى تاريخ ١٤٣٢/٢/١٥هـ .

هذا للعلم والله الموفق،،،

مديرة المدرسة

هيا الدهيم

١٥/٢

وزارة التربية والتعليم
الختم
الدرعية
الرابعة

كتاب ٥. كتاب يفيد بتنفيذ الدراسة في مدرسة (١٢) الابتدائية في الرياض

مملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
المدرسة ١٢ب .م تق

بسم الله الرحمن الرحيم

الرقم :(٤١)
التاريخ : ١٤٣٢/٢/١٨
المرفقات :
إدارة ذاتية

من / مديرة الابتدائية و المتوسطة الثانية عشر لتحفيظ القرآن

إلى / المكرم مدير الملحق الثقافي السعودي في الأردن حفظه الله

بشأن : تسهيل مهمة الباحثة / نايفه صالح العيد

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد..

بنـــاءً على خطـــاب المســـاعد للشئـــون التعليـميـــة لتسهيـل مهمـة البـاحثـة نايفه صالح سليمان العيد بشأن تطبيق الدراسة لدينا بالمدرسة المتوسطة والابتدائية الثـانيـة عشر لتحفيظ القرآن لذا نفيدكم بـأنـه تم تسهيـل طلبها وتنفيذ برنامجها على طـــالبـــات الصـف الســادس الابتـدائي اعتبـــارا من يـــوم السبـت ١٤٣٢/٢/٤ هـ إلى يـوم الأربعـاء١٤٣٢/٢/١٨هـ.

وفق الله الجميع،،

مديرة المدرسة
هيا عمر العمر

س . المطلق

The Effect of Using an IT- based Program on Improving the Reading Comprehension and Composition in Arabic Among Differently Motivated 6th Grade Elementary Female Students in the city of Riyadh in the Kingdom of Saudi Arabia

By

Naifah Saleh Suliman Aleid

Supervisor

Prof . Dr . Amin Bader Ali AL- Kukhun

Abstract

This Study aimed at examining the effect of using an IT- based program on improving the reading comprehension and composition in Arabic among differently motivated 6th grade elementary female students in Riyadh the Kingdom of Saudi Arabia

Study's participants consist of (70) female students in sixth elementary grade from two public schools, from two classes, whereas one class represented the experimental group ,where participants studied with the use of IT – based program , while the other class represents the control group who studied by the traditional approach .

Study's data are collected through the use of two study's instrument ; Reading comprehension test and composition test which were developed for the purpose of the study.

Study's results revealed the following:

- There is statistically significant differences between the means of student scores in reading comprehension test due to teaching method that uses IT – based program, in favor of experimental group's students,

while there is no statistically significant difference in reading comprehension due to reaction between the method and motivation.

- There is statistically significant difference between students scores means in composition test due to the teaching method through the use of IT based program. These differences are in the favor of students in the experimental group. While there is no statistically significant differences in composition due to the interaction between method and motivation.

The study recommends the enhancement of reading composition due to the interaction between method and motivation. Furthermore, the study recommends the enhancement of reading comprehension and composition among 6th grade female students, and through teachers encouragement to teach, by using computerized educational software, through holding training courses by educational supervisers in order to encourage female teachers to use educational software, follow up in schools to introduce newer means in this domain, and to develop text books, and educational materials to different classes. Furthermore, to conduct further studies to understand the effects which ICT causes on education in general and reading comprehension and composition in particular.